

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM GOIÁS**

Bárbara Isabela Soares de Souza

Brasília
2017

**CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM GOIÁS**

Linha de pesquisa:

Estudos Sociais e Pedagógicos da Educação Física, Esporte e Lazer.

Bárbara Isabela Soares de Souza

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília (PPGEF/UnB) mediante orientação do Professor Doutor Ari Lazzarotti Filho, para obtenção do título de Mestra em Educação Física.

Brasília
2017

Dedico

À minha família, pela paciência em aguardar a finalização deste mestrado, pelo companheirismo, pela compreensão e cumplicidade de sempre.

A todos aqueles que prezam por uma educação de qualidade, seja ela pertencente à Educação Básica, seja ela pertencente à Educação Superior.

Às crianças do Departamento de Educação Infantil (DEI/CEPAE/UFG), por todo amor e realização que me proporcionaram no período em que estivemos juntos.

À Educação Física.

Agradeço

A Deus, pelas oportunidades e dificuldades que me proporciona, possibilitando o aprendizado constante.

Ao orientador deste estudo, Professor Doutor Ari Lazzarotti Filho, por ter me possibilitado a oportunidade em realizar este mestrado, pelo auxílio e aprendizado que me proporcionou durante este período. Agradeço, sobretudo, por ter me possibilitado elaborar esta dissertação de acordo com os posicionamentos teóricos e políticos que defendo, respeitando-os mesmo quando não compartilhava destes. Agradeço por todo respeito e compreensão. A você, todo o meu reconhecimento.

Ao Professor Doutor Paulo Roberto Veloso Ventura, pelo grandioso auxílio intelectual, profissional e pessoal que tem me concedido, pela referência que se tornou e, especialmente, pelo carinho que cultivamos desde a graduação.

Ao Professor Doutor Edson Marcelo Húngaro, pelas grandiosas contribuições concedidas a este estudo desde o processo de qualificação e, pelo considerável conhecimento que me inspira ao estudo sobre a teoria social de Karl Marx.

À Professora Doutora Sandra Valeria Limonta do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGE/UFG) pela disciplina que ministrou no início do mestrado (2015/2), cujas análises me auxiliam e influenciam até a atualidade.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília (PPGEF/UnB) que contribuíram com a minha formação humana.

Aos funcionários da Secretaria do PPGEF/UnB, em especial, Henrique e José Carlos, pelo auxílio presencial e à distância que me concederam sobre os assuntos do programa.

Aos colegas de Pós-Graduação, Valleria Oliveira, Oromar Augusto, Ana Paula Kimura e Fernando Henrique por todo apoio que me concederam nas viagens à Brasília.

Agradeço, especialmente, ao colega Oromar Augusto por todo auxílio que me concedeu neste processo.

Ao Professor Mestre Rodrigo Roncato e Professor Mestre. Reigler Pedrosa pelo incentivo em participar do processo seletivo para o mestrado e, principalmente, pelos conhecimentos que me oportunizaram no processo de formação inicial.

Aos colegas do GEPELC (FEFD/UFG) pelas significativas discussões teóricas que contribuem para a minha formação humana.

Aos colegas do Grupo de Estudos Corpo e Mente (ESEFFEGO/UEG) pelas incontáveis contribuições em minha formação humana e pelo incentivo em buscar a formação continuada.

Aos colegas do GEPEFI – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Física e Infância pela oportunidade em constituir este grupo e esta luta. Avante!

Ao Departamento de Educação Infantil (DEI/CEPAE/UFG) pela imensurável contribuição em todos os aspectos de minha vida.

Às crianças do Departamento de Educação Infantil (DEI/CEPAE/UFG), por tudo.

A Durvalina Abadia Soares, Sérgio Henrique Soares de Souza e Sérgio Geraldo de Souza pela paciência, pelo carinho e pelo amor que me concedem todos os dias. A vocês, todo o meu amor, carinho, respeito e reconhecimento.

Ao companheiro querido, Andrei Rick Gonçalves, por ser um exemplo de paciência e dedicação.

RESUMO

Este estudo vincula-se à Linha de Pesquisa “Estudos Sociais e Pedagógicos da Educação Física, Esporte e Lazer”. Possui como temática de estudo as relações existentes entre o currículo e a formação de professores em Educação Física e, mediante isto, possui como objeto de pesquisa os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Licenciatura Presencial em Educação Física ofertados por seis Instituições de Ensino Superior (IES) localizadas no Estado de Goiás. A análise realizada nestes documentos esteve centralizada no objetivo geral e objetivos específicos, perfil do egresso e conhecimentos selecionados para compor a matriz curricular destes cursos, especificamente, a Unidade de Formação Específica. Os objetivos (geral e específicos) foram analisados visando compreender a intencionalidade das propostas e ações destas instituições para o processo de formação destes professores. O perfil do egresso foi analisado com a finalidade de compreender as características do docente que estas Instituições de Ensino Superior (IES) pretendem formar. Os conhecimentos selecionados para compor a matriz curricular foram analisados com o objetivo de identificar e discutir os conhecimentos privilegiados neste processo de formação, posto que o currículo caracteriza-se enquanto instrumento de seleção de conhecimentos, os quais estão intimamente relacionados a determinadas concepções e perspectivas teóricas. A análise destes projetos pedagógicos ocorreu à luz do Materialismo Histórico Dialético, método que orientou as opções teórico-metodológicas desta pesquisa, desde o momento inicial em que construímos uma base teórica para a discussão do objeto de pesquisa, a qual está expressa nos três primeiros capítulos, até o momento de análise dos dados coletados no interior dos documentos, auxiliando-nos a extrair as categorias necessárias para a compreensão dos mesmos. A técnica de análise de dados utilizada foi a Análise de Conteúdo, possibilitando-nos extrair dos projetos pedagógicos as concepções que não estavam explicitamente manifestas, caracterizando o movimento de aparência e essência. Além disso, contamos com o auxílio de um Software de Análise Qualitativa denominado WebQda, cujo trabalho de codificação foi de significativa relevância para o rigor e qualidade na abstração das categorias de análise. Mediante a análise dos documentos, observamos que há, em determinadas instituições, a aproximação com perspectivas teóricas críticas, sobretudo, a perspectiva da “Licenciatura com Formação Ampliada”. Por outro lado, há em outras instituições a apropriação de perspectivas acríticas, como é o caso dos documentos que defendem perspectivas teóricas referentes à Epistemologia da Prática. Contudo, notamos que há ainda uma dificuldade em materializar as perspectivas críticas na matriz curricular destes cursos, culminando em estruturas curriculares caracterizadas por: ênfase nos conhecimentos sobre o esporte; ênfase nas metodologias de ensino; centralização da formação nos conhecimentos específicos da Educação Física, desvalorizando os conhecimentos didático-pedagógicos necessários ao trabalho docente; limitação da Cultura Corporal, dentre outros aspectos.

Palavras-Chave: Formação de Professores; Educação Física; Currículo.

ABSTRACT

This study is linked to the Research Line "Social and Pedagogical Studies of Physical Education, Sports and Recreation". It has as a subject of study the existing relationships between the curriculum and the training of teachers in Physical Education, and, through this, it has as object of research the Pedagogical Projects of Physical Education courses offered by six Higher Education Institutions located in the State of Goiás. The analysis performed in these documents was centered on the general and specific objectives, profile of the egress and selected knowledge to compose the curricular, specifically, the Specific Training Unit. The objectives (general and specific) were analyzed to understand the intentionality of the proposals and actions of these institutions for the training process of these teachers. The profile of the egress was analyzed to understand the characteristics of the teacher that these Higher Education Institutions intend to train. The knowledge selected to compose the curricular was analyzed with the objective of identifying and discussing the privileged knowledge in this training process, since the curriculum is characterized as a tool of selection of knowledge, which are closely related to certain theoretical conceptions and perspectives. The analysis of these pedagogical projects occurred in the light of Dialectical Historical Materialism, a method that guided the theoretical and methodological options of this research, from the initial moment in which we built a theoretical basis for the discussion of the object of study, which is expressed in the first three chapters, until the moment of analysis of the data collected inside the documents, helping us to extract the categories necessary to understand them. In addition, we count on the aid of a Qualitative Analysis Software called WebQda, whose coding work was of significant relevance to the rigor and quality in the abstraction of the categories of analysis. Through the analysis of the documents, we observe that there are, in certain institutions, the approach with critical theoretical perspectives, above all, the perspective of the Extended Degree. On the other hand, there is in other institutions the appropriation of uncritical perspectives, as is the case with documents that defend theoretical perspectives regarding the Epistemology of Practice. However, we note that there is still a difficulty in materializing the critical perspectives in the curricular of these courses, culminating in curricular structures characterized by: an emphasis on knowledge about sports; emphasis on teaching methodologies; centralization of training in the specific knowledge of Physical Education, devaluing the didactic-pedagogical knowledge necessary for the teaching work; limitation of Body Culture, among other aspects.

Key Words: Teacher Training; Physical Education; Curriculum.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - IES que disponibilizaram os projetos pedagógicos para análise	23
Quadro 2 - Aspectos gerais dos projetos pedagógicos.	92
Quadro 3 - Organização da matriz curricular da IES A.	110
Quadro 4 - Organização das disciplinas pertencentes ao Eixo dos Conhecimentos Específicos da Educação Física.	111
Quadro 5 - Organização da matriz curricular da IES B.	113
Quadro 6 - Organização das disciplinas no eixo dos Conhecimentos Técnico-Funcionais Aplicados à Cultura das Atividades Físicas e Equipamentos Materiais	115
Quadro 7 - Organização da matriz curricular da IES C.	119
Quadro 8 - Organização das disciplinas referentes ao Núcleo dos Conhecimentos Específicos da Área.	121
Quadro 9 - Organização da matriz curricular da IES D.	124
Quadro 10 - Organização das disciplinas referentes ao Eixo dos Conhecimentos Específicos da Educação Física.	125
Quadro 11 - Organização da matriz curricular da IES E.	129
Quadro 12 - Organização da matriz curricular da IES F.	133
Quadro 13 - Organização das disciplinas referentes ao Núcleo Específico.	134

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Relações de Hegemonia na Área de Conhecimentos Específicos da Educação Física por distribuição de carga horária.	112
Gráfico 2 - Relações de hegemonia na matriz curricular da IES B de acordo com a distribuição de carga horária.	117
Gráfico 3 - Relações de hegemonia nas disciplinas que tratam sobre a Cultura Corporal de acordo com a distribuição de carga horária.	118
Gráfico 4 - Distribuição das disciplinas no Núcleo de Conhecimentos Específicos da Área, de acordo com a distribuição de carga horária.	122
Gráfico 5 - Relações de Hegemonia no Eixo dos Conhecimentos Específicos da Educação Física, pertencente à IES D.	126
Gráfico 6 - Distribuição de Carga Horária no Eixo dos Conhecimentos Específicos da Educação Física, referente à IES D.	127
Gráfico 7 - Relações de hegemonia na matriz curricular da IES E, de acordo com a distribuição de carga horária.	131
Gráfico 8 - Relações de hegemonia entre os conhecimentos referentes à Cultura Corporal, de acordo com a distribuição de carga horária.	132
Gráfico 9 - Relações de hegemonia no Núcleo Específico, de acordo com a distribuição de carga horária.	135

LISTA DE SIGLAS

ABI – Associação Brasileira de Imprensa
ANDES - Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior
BM – Banco Mundial
CREF – Conselho Regional de Educação Física
CFE – Conselho Federal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CPB - Confederação de Professores do Brasil
COESP-EF – Comissão de Especialistas da Educação Física
CONFEF – Conselho Federal de Educação Física
CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEFD – Escola Nacional de Educação Física e Desportos
EPT – Esporte par Todos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ExNEEF – Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física
FMI – Fundo Monetário Internacional
ForGRAD – Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras
IES – Instituição de Ensino Superior
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
ME – Ministério do Esporte
MDB – Movimento Democrático Brasileiro
OAB – Ordem dos Advogados do Brasil
PREMEN – Programa de Expansão do Ensino Médio
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SESu – Secretaria de Educação Superior
UB – Universidade do Brasil
USAID – Agência Interamericana de Desenvolvimento
UNE - União Nacional dos Estudantes
WebQDA – Software de Análise Qualitativa

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	8
LISTA DE GRÁFICOS	9
LISTA DE SIGLAS	10
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 - OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	16
1. O método.....	16
2. A metodologia.....	21
CAPÍTULO 2 - A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DO CURRÍCULO	24
2. Gênese do Currículo: a seleção dos conhecimentos pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade	24
2.1. O Significado Atribuído ao Currículo até 1960: controle social e apropriação alienada	29
2.2. O Currículo a partir dos anos 1970: negação da concepção tecnocrática e ressignificação do papel social atribuído ao currículo	34
2.3. O Impacto do Movimento Pós-Moderno no Currículo: teorias pós-críticas e relativismo epistemológico.....	41
2.4. O Currículo como um Complexo de Complexos: os determinantes que influenciam na composição de um currículo.....	45
2.4.1 Os Âmbitos do Currículo e a Produção Acadêmico-Científica em Educação Física: a formação de professores em questão	50
CAPÍTULO 3 - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL	54
3. O Surgimento da Educação Física no Brasil: a constituição do campo em meio à implantação do capitalismo no país	54
3.1. A Esportivização da Formação em Educação Física: educação cívica e nacionalismo.....	62
3.2. A Desvalorização da Educação Física Escolar: subserviência ao capitalismo e renovação do campo	68
3.3 A Fragmentação da Formação em Educação Física: as relações entre o neoliberalismo, a pedagogia das competências e o mercado das práticas corporais	78
CAPÍTULO 4 - OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DE GOIÁS	89
4.1 Análise dos Projetos Pedagógicos	97
4.1.1 O perfil do egresso, o objetivo geral e os objetivos específicos.....	97
4.1.2 Análise dos conhecimentos selecionados para compor a formação	109

4.2.1 Os Conhecimentos Selecionados para Compor a Matriz Curricular das Instituições Analisadas: síntese e categorias	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	143
ANEXOS	149
ANEXO A – OFÍCIO DE SOLICITAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DOS CURSOS (PPC)	149

INTRODUÇÃO

Os cursos de formação profissional em Educação Física no Brasil têm apresentado um significativo crescimento nos últimos anos, somando, de acordo com os dados coletados na Plataforma do e-MEC, um total de 1.466 cursos em 2017. De acordo com pesquisas realizadas por Baptista et al (2015), este movimento apresentou maior aumento entre 2008 e 2014, em que foi possível observar um crescimento de 78,16% no número destes cursos, totalizando 1.452 cursos em 2014. Isto significa que em um período de três anos, tiveram origem 14 (quatorze) cursos de formação profissional em Educação Física no Brasil, dentre os quais encontram-se as habilitações de Licenciatura e Bacharelado, e, as modalidades presencial e à distância. Em decorrência disto, Silva et al (2015) ao também realizarem estudos sobre este movimento, já nos alertavam sobre esta expansão exponencial, posto que a mesma não é observada nos demais países da América Latina. Compreendemos que mediante este contexto de crescimento, torna-se relevante a elaboração de discussões que abarquem as implicações acadêmicas deste processo, buscando analisar, sobretudo, a qualidade da formação deste professor, representada por uma consistência teórica, científica, técnica e política.

Este estudo se insere nesta discussão, realizando, através de um recorte que abarca os cursos de Licenciatura Presencial em Educação Física do Estado de Goiás, uma análise sobre esta formação, limitando-se a investigar, especificamente, o currículo destes cursos. Desta forma, as questões que propomos para este estudo são: Quais são as concepções de formação humana, formação de professores e Educação Física presentes nos cursos do Estado de Goiás? De que forma estas concepções se materializam na matriz curricular destes cursos? Quais são os conhecimentos selecionados para compor o processo de formação? E, sobretudo, quais são os avanços e limites apresentados por estes documentos?

Objetivando responder a estes questionamentos, sistematizamos como objetivo geral a análise crítica dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Licenciatura Presencial em Educação Física das Instituições de Ensino Superior (IES) do Estado de Goiás, no que tange aos objetivos, perfil do egresso e conhecimentos selecionados para compor o processo de formação docente. Nesta perspectiva, os objetivos específicos foram: 1. Discutir o objetivo geral e os objetivos específicos selecionados para compor o Projeto Pedagógico destes Cursos (PPC), a fim de compreender a intencionalidade das propostas e ações destas instituições para o processo formativo; 2. Investigar o perfil do egresso delineado no Projeto Pedagógico destes Cursos (PPC), visando compreender as características do docente que estas Instituições de Ensino Superior (IES) pretendem formar; 3. Analisar as disciplinas selecionadas para compor a matriz curricular dos cursos, especificamente a unidade de Formação Específica da área, tendo por base a distribuição de carga horária e seus respectivos conteúdos curriculares privilegiados.

Para realizar esta análise, este estudo parte do entendimento de que o currículo é um constructo social que pode ser moldado de acordo com distintas concepções de ser humano, mundo

e sociedade, cuja gênese se dá devido a uma necessidade sociocultural de seleção e sistematização dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade que deverão compor os processos educacionais na educação formal. Esta perspectiva compreende que toda educação, principalmente a educação escolar, supõe a seleção de conhecimentos no interior da herança cultural humana, os quais também passam por um processo de sistematização e organização para serem apropriados pelos indivíduos. Este processo de seleção, sistematização e organização corresponde ao currículo. (SAVIANI, 2007; FORQUIN, 1993; SACRISTÁN, 2000; YOUNG, 2014; APPLE, 1991).

Ao tratarem sobre estas características do currículo, Sacristán (2000), Forquin (1993) e Young (2014) abordam sobre um relevante papel assumido pelo mesmo ao selecionar e “privilegiar” determinados conhecimentos para o processo formativo. Estes autores estabelecem uma relação entre os conhecimentos selecionados para compor o currículo e os projetos de formação humana que existem dentro das instituições educacionais. Sacristán (2000) assinala que o projeto cultural de socialização que a escola tem para os seus alunos não é neutro, pois atende a certos interesses concretos que incidem diretamente no currículo. Neste sentido, o currículo não é meramente um instrumento neutro originado de determinada forma de pensar a educação, mas sim, uma expressão da função da instituição escolar de transmitir os conhecimentos historicamente e culturalmente sistematizados pelo homem, compondo uma relação dialética entre os agentes sociais que o permeiam. Reforçando esta concepção, Apple (2006) aponta a necessidade em compreendermos que o conhecimento selecionado para compor o currículo está saturado de interesses sociais, os quais devemos conhecer e analisar. Neste sentido, o currículo torna-se um instrumento de forte influência no processo de apropriação e objetivação dos indivíduos do gênero humano, transmitindo aos mesmos um saber que os constitui e os legitima socialmente pela cultura.

Mediante isto, é necessário compreendermos que os currículos dos cursos de formação de professores em Educação Física são compostos por determinadas concepções, as quais estão vinculadas à perspectivas teóricas que contribuem com projetos históricos de sociedade específicos e formações humanas distintas. Autores como Ventura (2010) e David (2003) explicitaram que a Educação Física teve sua formação por diversas vezes reorientada em função das mediações produzidas com as questões político-econômicas que repercutem diretamente na estrutura e na organização dos currículos dos cursos de formação de professores. Em decorrência disto, ao pensarmos a formação em Educação Física, devemos ter em mente que estamos abordando sobre um campo que tem marcado em sua processualidade histórica uma relação direta com a manutenção do *status quo* oriundo da ordem burguesa e do sistema capitalista. Isto só foi possível devido a uma constante remodelação dos currículos de formação do campo, que buscavam obedecer, ora ou outra, às demandas mercadológicas de cada período histórico. Compreendemos que a análise dos projetos pedagógicos destes cursos, nos possibilitará observar as concepções teóricas defendidas pelas instituições do Estado de Goiás, apontando para a formação humana oportunizada aos professores.

No Capítulo 1, denominado “Opções Teórico- Metodológicas”, tratamos sobre o método que orientou este estudo, o Materialismo Histórico Dialético, cuja base teórica está na teoria social de Karl Marx. Além disso, apresentamos a metodologia deste estudo, descrevendo desde o processo de acesso aos projetos pedagógicos, até o processo de análise dos mesmos, em que alcançamos as

categorias necessárias à compreensão do objeto de pesquisa, sendo: Formação Crítica, Docência e Trabalho Pedagógico; Reflexão, Subjetividade e Pragmatismo; Conhecimentos Específicos da Educação Física; Ênfase nas Metodologias de Ensino; Limitação da Cultura Corporal; e, Esportivização do currículo. Salientamos que para esta análise utilizamos o Software de Análise Qualitativa WebQDA, cujo auxílio foi de significativa relevância para a organização destas categorias.

No Capítulo 2, nomeado “A Constituição Histórica do Currículo”, realizamos uma busca histórica sobre a gênese e o processo de constituição do currículo, cujo objetivo foi identificar e analisar as condições históricas e sociais de emergência deste instrumento de seleção de conhecimentos no interior da herança cultural humana. Neste capítulo, são discutidos três períodos históricos que marcaram o campo do currículo, moldando o papel social do mesmo dentro das instituições escolares. Estes períodos correspondem à década de 1960, em que há predominância do modelo curricular tecnocrático, que estabeleceu as relações iniciais entre currículo e controle social, as quais permanecem até a atualidade; as décadas de 1970 e 1980, contexto de emergência do movimento de reconceptualização, em que há uma interlocução do campo do currículo com a teoria social de Karl Marx, a teoria crítica da Escola de Frankfurt, a fenomenologia e a hermenêutica; e, por fim, as décadas de 1980 e 1990, em que surge o movimento pós-moderno, que se contrapõe às perspectivas de emancipação e transformação da realidade propostas pela concepção curricular crítica.

O Capítulo 3, “Formação de Professores em Educação Física no Brasil”, centraliza a discussão sobre a formação de professores em Educação Física, em que realizamos um movimento de análise dos modelos curriculares que marcaram o campo, enfatizando as concepções que o permearam, bem como, os seus avanços e limites. A discussão aqui realizada não esteve centralizada no âmbito político-administrativo, isto é, no currículo prescrito representado pelas políticas educacionais e curriculares, mas sim, nos contextos político-econômicos que marcaram o Brasil e influenciaram diretamente nos cursos de formação em Educação Física.

Após esta discussão sobre o papel social do currículo e a formação de professores em Educação Física no Brasil, partimos para o Capítulo IV, intitulado como “Os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Formação de Professores em Educação Física do Estado de Goiás”, em que realizamos, inicialmente, uma apresentação pormenorizada das 06 (seis) Instituições de Ensino Superior (IES) que participaram deste estudo, sendo 04 (quatro) instituições privadas e 02 (duas) instituições públicas, localizadas no município de Goiânia e São Luis de Montes Belos. Em seguida, realizamos uma análise dos projetos pedagógicos destas instituições, buscando responder às questões e os objetivos sistematizados para este estudo, à luz do Materialismo Histórico Dialético e do referencial teórico que construímos nos capítulos iniciais. Nas considerações finais, apresentamos uma síntese deste trabalho, retomando os capítulos teóricos e as análises realizadas, expondo os limites enfrentados neste processo.

CAPÍTULO 1

OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

[...] Toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente.

(K. Marx, **O Capital**).

Em se tratando das questões metodológicas, consideramos ser necessário mencionar que caracterizam-se como uma das preocupações centrais deste estudo. Esta afirmação decorre da compreensão de que as opções metodológicas de determinado pesquisador estão intrinsecamente relacionadas a uma teoria epistemológica, suas formas de conceber as relações sociais e o ser humano, bem como, a sua postura com relação ao papel social da ciência na transformação ou reprodução destas relações. Por esta razão, Frigotto (1998, p. 26) afirma que “[...] as escolhas teóricas, neste sentido, não são nem neutras e nem arbitrárias – tenhamos ou não consciência disto. Em nenhum plano, mormente o ético, se justifica teorizar por teorizar ou pesquisar por diletantismo”.

Mediante isto, este capítulo está organizado em dois momentos, de forma que discutiremos *a priori* os conceitos centrais do método que orienta este estudo, o Materialismo Histórico Dialético, e, *a posteriori* abordaremos sobre o instrumento de coleta de dados e o procedimento de análise de dados utilizado, sendo a Análise de Documentos e a Análise de Conteúdos, respectivamente. Esta organização se deve ao que Freitas (1995, p. 73) afirma, que “na definição de uma determinada forma de trabalho tem precedência a teoria do conhecimento empregada e não suas técnicas particulares de coleta de dados”. É ainda sobre o que Pádua (2000) nos diz, que os instrumentos de coleta de dados possibilitam elaborar um conhecimento sobre a realidade, no entanto, não devem estar deslocados de um referencial teórico que os contextualize em uma totalidade mais ampla.

1. O método

Há um movimento histórico nas Ciências Humanas e Sociais que divide as compreensões sobre a utilização e explicitação dos métodos de investigação, que, segundo Souza e Magalhães (2013), é representado por três grupos: o primeiro refere-se àqueles que defendem a utilização destes métodos como um caminho epistemológico e metodológico a orientar as pesquisas, bem como, a explicitação dos mesmos por parte do pesquisador; o segundo caracteriza-se por aqueles que defendem a não utilização dos métodos, sob o argumento de que estes se configuram como fatores que inibem a criatividade do pesquisador, além de impossibilitar a neutralidade; e, o terceiro representa aqueles que defendem a utilização do método, mas que são contrários à explicitação do mesmo, posto que suas características devem ser reveladas no decorrer da pesquisa. Posicionamo-nos favoráveis à compreensão do primeiro grupo, por considerarmos que “[...] a forma como se consolida a relação sujeito e objeto estabelece também concepções diferentes sobre o processo de

construção do conhecimento [...]” (SOUZA, MAGALHÃES, 2013, p. 682), isto é, a relação entre sujeito e objeto se diferencia nos métodos – positivista, fenomenológico e materialista histórico dialético –, influenciando diretamente no processo de construção da pesquisa. Além disso, compreendemos que a opção por determinado método está relacionada às concepções de ser humano, mundo e sociedade do pesquisador, as quais não se fazem presentes apenas durante a pesquisa, mas, principalmente, no posicionamento do mesmo mediante a realidade concreta. Quanto à explicitação do método Materialismo Histórico Dialético, consideramos que este estudo significa uma aproximação dos pesquisadores com o mesmo, que se caracteriza como uma apropriação que se dá de forma constante e inesgotável.

Almejando analisar criticamente os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Licenciatura Presencial em Educação Física do Estado de Goiás, situando-os na totalidade da sociabilidade humana, atualmente mediada pelas características e contradições do sistema de produção capitalista, apontamos o Materialismo Histórico Dialético como método a orientar as opções teóricas e metodológicas desta pesquisa. Este método está relacionado à teoria social de Karl Marx, que, segundo Netto (2011), corresponde a uma perspectiva histórica, ontológica e revolucionária de análise da realidade, atrelada a elaborações teóricas, científicas, filosóficas e ideológicas. É histórica e ontológica por compreender que a sociabilidade e a cultura humana foram construídas mediante um processo histórico de complexificação do gênero humano, que se iniciou e se perpetuou pelo trabalho. É revolucionária por explicitar a capacidade e a necessidade de transformação da realidade, e, principalmente, por conceber a classe proletária como responsável pela superação dos arranjos sociais postos.

No entanto, segundo Húngaro (2013) e Netto (2011), Marx não se preocupou em escrever especificamente sobre o método¹ utilizado para analisar o problema central de sua pesquisa, a saber: a gênese, a consolidação e o desenvolvimento histórico da sociedade burguesa, mediante o surgimento do modo de produção capitalista. Desta forma, são escassas as páginas destinadas a esta discussão, podendo ser encontradas em determinadas obras, como a *Ideologia Alemã* (1846); *Miséria da Filosofia* (1847); *Introdução de 1857*; o *Prefácio* (1859) da *Crítica da Economia Política*; e, o *Posfácio da Segunda Edição d'O Capital* (2008). De acordo com estes autores, isto se deve ao fato de que a orientação do pensamento de Marx era de natureza essencialmente ontológica, e que, portanto, o seu método é consequência de uma extensa elaboração teórico-científica, que se prolongou por 40 anos, cuja característica primordial foram as sucessivas aproximações com seu objeto de pesquisa. Mediante isto, consideramos ser necessário tratarmos brevemente o início da trajetória intelectual deste autor, destacando os conceitos centrais de sua teoria, os quais deverão mediar todo o processo de construção desta pesquisa.

De acordo com Netto (2011), Marx iniciou sua trajetória intelectual em 1841, ao receber o título de doutor em Filosofia na Universidade de Jena, situada na Alemanha. Em 1842, ao deparar-se

¹ Diferentemente de Durkheim e Weber, Marx não escreveu obras específicas que tratavam sobre o seu método de investigação. Durkheim publicou em 1985 uma obra intitulada “As Regras do Método Sociológico”, em que está localizado todo o manual da sociologia durkheimiana, isto é, em que consiste o seu método, suas categorias de análise, e, as regras a serem aplicadas. Nesta mesma perspectiva, para conhecer o método de Weber, basta ler a obra “A Economia e a Sociedade”, especificamente o capítulo em que são tratadas as categorias sociológicas fundamentais.

com o caso do direito consuetudinário da lenha na revista *Gazeta Renana*, onde trabalhava como jornalista, sente a necessidade de aprofundar os estudos sobre a relação existente entre o Estado e a sociedade civil, uma vez que não possuía os elementos necessários para realizar uma análise crítica e radical² sobre o caso que havia vivenciado. Marx inicia estes estudos em 1843, na cidade de Kreuznach, em que entra em contato com as obras de diversos autores, aprofundando-se, especificamente, na filosofia de Hegel e no materialismo de Feuerbach. O produto deste estudo são os “Manuscritos de Kreuznach”, também denominados de “Crítica da filosofia do direito de Hegel”.

Marx não se limitou, porém, ao materialismo do século XVIII; pelo contrário, levou mais longe a filosofia. Enriqueceu-a com as aquisições da filosofia clássica alemã, sobretudo do sistema de Hegel, o qual conduziu por sua vez ao materialismo de Feuerbach. A principal dessas aquisições foi a dialética, isto é, a doutrina do desenvolvimento na sua forma mais completa, mais profunda e mais isenta de unilateralidade, a doutrina da relatividade do conhecimento humano, que nos dá um reflexo da matéria em constante desenvolvimento (LÊNIN, 1977, p. 150).

Ainda em 1843 dirige-se à Paris, onde é apresentado às associações operárias e às sociedades secretas comunistas e socialistas, vinculando-se, segundo Netto (2011), de forma profunda e duradoura a estes movimentos. Neste período, escreve os artigos “Sobre a questão judaica” e “Crítica da filosofia do direito de Hegel – Introdução”, em que já é possível observar uma perspectiva de revolução associada à classe proletária, além de defender a emancipação humana mediante a superação da alienação. No entanto, segundo Netto (2011), é apenas em 1844 que Marx irá definir a problemática central de suas pesquisas, isto é, a sociedade moderna, caracterizada pela ordem burguesa e pelo sistema de produção capitalista. Ao tornar-se colaborador e coeditor dos *Anais Franco-Alemães* (em que foram publicados os artigos acima mencionados), Marx tem a oportunidade de ler o artigo “Esboço de uma crítica da economia política”, escrito por Friedrich Engels³, direcionando, desde então, os seus estudos para a Economia Política inglesa, principalmente, para as obras de Adam Smith e David Ricardo. Apropriando-se das categorias que haviam sido descobertas e estudadas pela Economia Política, tais como: mercado, capital, lucro, trabalho e propriedade privada, e, mediante uma perspectiva histórica e ontológica, Marx desnatura as relações entre capital e trabalho.

Onde os economistas burgueses viam relações entre objetos (trocas de umas mercadorias por outras), Marx descobriu relações entre as pessoas. [...] O capital significa um maior desenvolvimento desta ligação: a força de trabalho do homem torna-se uma mercadoria. O operário assalariado vende a sua força de trabalho ao proprietário da terra, das fábricas, dos instrumentos de trabalho. O operário emprega uma parte do dia em trabalho para cobrir o custo de seu sustento e de sua família (salário); durante a outra parte do dia trabalha gratuitamente criando para o capitalismo mais-valia, fonte dos lucros, fonte da riqueza da classe capitalista (LÊNIN, 1977, p. 150).

Portanto, foram aqui mencionados os três pilares constitutivos da teoria social de Marx: a filosofia alemã, o socialismo francês e a economia política inglesa (LÊNIN, 1977). De acordo com

² Radical no sentido de ir à raiz da problemática.

³ A partir de então, Marx e Engels elaboram diversas obras em conjunto, dentre as quais: *A Sagrada Família*, *a Ideologia Alemã* e *Manifesto do Partido Comunista*.

Netto (2011), após se apropriar destas três linhas do pensamento moderno, Marx continuou sua trajetória intelectual, que somente após 15 anos iria alcançar a maturidade necessária para formular com precisão os elementos centrais do seu método, e, que, apenas em 1883 seria finalizada. No entanto, para este autor, os resultados teóricos que foram alcançados por Marx transcendem o seu objetivo inicial de investigar a ordem burguesa, uma vez que explicitam as determinações que compõe o ser humano como um ser prático e social, que se produz individualmente e coletivamente através de suas objetivações (sendo o trabalho a principal delas), e, organiza-se mediante o nível de desenvolvimento dos meios de subsistência.

Marx (1968, p. 16), ao discorrer sobre o seu método de pesquisa, declarou:

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento [...] é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado.

Isto significa que, para Marx, o objetivo da teoria é capturar, no plano das ideias, as múltiplas determinações que compõe a realidade, nesta perspectiva, “[...] a teoria é o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador” (NETTO, 2011, p. 21). Esta concepção de teoria nos leva a discutir sobre a relação entre sujeito e objeto estabelecida no método de Marx, de forma que, segundo Netto (2011), o objeto de pesquisa tem uma existência objetiva que independe do sujeito, isto é, que independe da consciência do pesquisador para existir. Logo, o ponto de partida é o concreto, isto é, a realidade empírica em sua materialidade imediata, a qual corresponde a aparência fenomênica do real. No entanto, esta expressão fenomênica não corresponde à verdade, à essência, sendo necessário desvendá-la. Mediante isto, o papel do sujeito é ir além da aparência imediata do objeto, alcançando a sua essência após sucessivas aproximações, portanto, o pesquisar possui um papel ativo, em que deve apoderar-se das particularidades da realidade a ser investigada e suas múltiplas determinações, considerando-a como um produto histórico, inserido em uma totalidade concreta, e, analisado desde sua gênese até o seu desenvolvimento e suas distintas formas de manifestação.

De acordo com Netto (2011), esta totalidade concreta é composta pela sociedade burguesa, que se caracteriza como uma totalidade de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade, sendo, portanto, um complexo constituído por outros complexos. Em consequência das características e contradições inerentes à estas inúmeras totalidades, a totalidade concreta da sociedade burguesa torna-se dinâmica, transformando-se continuamente. Isto significa que estas totalidades estão relacionadas, sendo necessário que o pesquisador identifique e analise as mediações entre as mesmas, que se dão de acordo com os distintos níveis de complexidade de cada totalidade (que também corresponde ao movimento aparência – essência mencionado anteriormente).

A verdadeira totalidade, a totalidade do materialismo dialético [...] é uma unidade concreta de forças opostas em uma luta recíproca; isto significa que, sem causalidade, nenhuma totalidade viva é possível e que, ademais, cada totalidade é relativa; significa que, quer face de um nível mais alto, quer em face de um nível mais baixo, ela resulta de totalidades subordinadas e, por seu turno, é função de uma totalidade e de uma ordem superiores; segue-se, pois, que esta função é igualmente relativa. Enfim, cada totalidade é relativa e mutável, mesmo historicamente: ela pode esgotar-se e destruir-se – seu caráter de totalidade subsiste apenas no marco de substâncias históricas determinadas e concretas (LUKÁCS, 2007, p. 59).

Portanto, foi através destas três categorias: totalidade, mediação e contradição, que Marx construiu um caminho teórico-metodológico até o seu objeto de pesquisa. Consideramos relevante enfatizar os dizeres de Lukács (2007), ao afirmar que essas totalidades são marcos de situações históricas determinadas, podendo ser transformadas e/ou destruídas conforme a modificação destas condições históricas, engendrando novas totalidades, novas contradições e novas mediações. Portanto, são resultado de um processo que não se finda, mas que se caracteriza como um constante “vir-a-ser”. Por este motivo, Netto (2011) afirma que não existem fórmulas apriorísticas para capturar a realidade no método de Marx, mas sim, sucessivas aproximações que permitirão ao pesquisador elevar-se do abstrato ao concreto, isto é, passar de uma visão global, sincrética e fragmentária da realidade, para uma visão que permite compreendê-la em sua totalidade mediante a realização de sínteses, alcançando o concreto pensado.

O concreto é concreto porque é síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. No primeiro método, a representação plena volatiliza-se em determinações abstratas, no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento. Por isso que Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que sintetiza em si, se aprofunda em si, e se move por si mesmo; enquanto que o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado. Mas este não é de modo nenhum o processo da gênese do próprio concreto (MARX, 1982, p. 14).

Nesta perspectiva, quanto mais o pesquisador se aproxima da realidade em suas múltiplas determinações e mediações, mais está se aproximando do concreto pensado, isto é, mais se aproxima de uma reprodução da realidade no plano das ideias. Mediante isso, Lukács (1970) aponta a necessidade de abarcar a relação dialética entre a universalidade, a particularidade e a singularidade, isto é, não focalizar a análise apenas no sujeito social (a singularidade) ou nos arranjos sociais mais amplos (a universalidade), mas sim, realizar uma análise que abarque o campo de mediação que há entre o ser humano e a sociedade (a particularidade).

Para finalizarmos esta breve análise sobre os conceitos da perspectiva teórico-metodológica de Marx, consideramos relevante tratarmos sobre o movimento realizado pelo autor, de explicitar as possibilidades de transformação da realidade de forma radical e revolucionária. Isto significa que nesta perspectiva, não basta realizar uma análise crítica da realidade considerando a sua gênese e

processualidade, partindo de sua aparência e alcançando a sua essência, mediante as categorias totalidade, mediação e contradição, e, até mesmo, mediante a relação dialética entre singularidade, particularidade e universalidade, mas é necessário, sobretudo, explicitar os limites e possibilidades de transformação desta realidade. Por esta razão, Netto (2011) afirma que Marx não foi um obediente servidor da ordem burguesa, mas sim, um intelectual que dedicou a sua obra à explicitação das contradições do sistema de produção capitalista, e, portanto, à necessidade e possibilidade de transformação da realidade, mediante a superação deste sistema.

2. A metodologia

No subcapítulo anterior, discutimos alguns conceitos referentes à teoria social de Karl Marx, que estão intrinsecamente relacionados ao método Materialismo Histórico Dialético, que orienta as opções teóricas e metodológicas deste estudo. Mencionamos que neste método, o pesquisador possui um papel ativo, em que deve se apropriar das múltiplas determinações, mediações e contradições da totalidade que está sendo investigada, realizando um movimento de partir da aparência fenomênica do real, visando alcançar a sua essência através de sucessivas aproximações. Para que o pesquisador apodere-se desta realidade, torna-se necessário o uso de determinados instrumentos de coleta e análise de dados, os quais, segundo Souza e Magalhães (2013), constituem-se enquanto o caminho percorrido para a construção e concretização da pesquisa, compondo, portanto, a sua metodologia.

Considerando que o objetivo deste estudo é realizar uma análise crítica dos currículos dos cursos de Licenciatura Presencial em Educação Física do Estado de Goiás, determinados pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) como um documento oficial construído coletivamente pelas Instituições de Ensino Básico e Ensino Superior, utilizaremos como técnica de análise dos dados coletados a Análise de Conteúdo. Segundo Amado (2013), historicamente, a Análise de Conteúdo vem passando por uma modificação em seu sentido, caminhando de uma técnica descritiva e quantitativa, em que são priorizadas questões relacionadas à aparição numérica de determinados termos, para uma técnica interpretativa e analítica, caracterizando-se como um “[...] processo inferencial, em busca de um significado que está além do imediatamente apreensível e que espera a oportunidade de ser desocultado” (AMADO, 2013, p. 303). Por esta razão, esta técnica de análise tem sido amplamente utilizada por pesquisadores e pesquisadoras do campo das Ciências Humanas e Sociais que buscam analisar os conteúdos manifestos e/ou velados em comunicações orais, textuais ou visuais, posto que esta técnica permite realizar uma descoberta do que está por trás de conteúdos explícitos, indo além das aparências do que está sendo comunicado.

De acordo com Amado (2013), os diversos autores que tratam sobre o processo de realização da Análise de Conteúdo, propõe, de forma geral, cinco fases para a sua materialização, a saber: 1. Definição de um problema e dos objetivos do trabalho; 2. Explicitação de um quadro de referencial teórico; 3. Constituição de um corpus documental; 4. Leitura atenta e ativa; e, por fim, 5. Categorização ou Codificação. A primeira fase corresponde à sistematização da inquietação que instigou a pesquisa, no formato de uma proposição interrogativa, bem como, a organização dos

objetivos que possibilitarão uma resposta para a mesma. A segunda fase representa o momento de determinação do referencial teórico, epistemológico e metodológico que deverá orientar a pesquisa, sobretudo, na categorização e análise dos dados coletados. A terceira e quarta fase, constituem a coleta dos documentos que serão analisados e a leitura minuciosa dos mesmos, possibilitando a percepção das temáticas mais relevantes a serem analisadas. A quinta fase, por sua vez, corresponde à categorização destas temáticas, processo que pode ser realizado com o auxílio de um software de análise de dados qualitativos, passando a ser concebida enquanto uma “codificação”.

Mediante isto, explicitaremos os caminhos tomados no presente estudo, a partir das cinco fases apresentadas por Amado (2013). Compreendemos não haver necessidade em descrevermos a *primeira fase*, posto que o problema e objetivos desta pesquisa são apresentados no capítulo introdutório. A *segunda fase*, correspondente à elaboração de um quadro teórico, está refletida no segundo e terceiro capítulo deste estudo, em que realizamos uma discussão sobre o currículo e a formação de professores em Educação Física, nos possibilitando uma consistente base teórica e epistemológica para a análise dos dados coletados. O corpus documental referente à *terceira fase* foi constituído por 06 (seis) Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de formação de professores em Educação Física, cujo acesso ocorreu em quatro etapas centrais:

- **Primeira Etapa:** Acesso ao portal do e-MEC, base de dados oficial do Ministério da Educação (MEC), onde constam informações relativas às Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, objetivando verificar a quantidade de instituições que ofereciam o curso de Licenciatura Presencial em Educação Física no Estado de Goiás. A partir disso, tivemos acesso a uma planilha em que constavam dados referentes à todas as instituições do Estado de Goiás que ofertavam cursos no campo da Educação Física, desde aqueles referentes à licenciatura presencial e a distância, até aqueles referentes ao bacharelado presencial e a distância, totalizando 40 (quarenta) cursos.
- **Segunda Etapa:** Após o acesso a esta planilha, analisamos as IES com o objetivo de inseri-las em um critério de inclusão, sendo: ofertar o curso de Licenciatura Presencial em Educação Física no Estado de Goiás. Mediante isto, organizamos os dados em uma planilha do Excel, destacando as IES que ofertavam este curso, alcançando um quantitativo de 14 (quatorze) cursos.
- **Terceira Etapa:** Em seguida, realizamos contato com as 14 (quatorze) IES, objetivando verificar quais cursos ainda estavam em atividade e outras possíveis modificações que inviabilizariam esta pesquisa. Mediante isto, identificamos que 2 (dois) curso haviam sido extintos, totalizando, portanto, 12 (doze) IES a serem investigadas.
- **Quarta Etapa:** A partir deste quantitativo, iniciamos contato com os coordenadores dos cursos destas 12 (doze) instituições, requisitando, através de um ofício (Anexo A, p. 186), o acesso aos projetos pedagógicos. Em se tratando de uma instituição multicampi, solicitamos o PPC apenas da sede. Neste processo, 7 (sete) IES concordaram em disponibilizar os projetos, sendo 2 (duas) instituições públicas e 5 (cinco) instituições privadas, localizadas nos municípios de Goiânia, Rio Verde e São Luís de Montes Belos; e, 5 (cinco) instituições privadas não concordaram em disponibilizar os projetos para a pesquisa, localizadas em Goiânia, Mineiros, Anápolis, Luziânia e Itumbiara. Dentre as 07 (sete) instituições que disponibilizaram os documentos, uma delas, localizada em Rio Verde, enviou o projeto pedagógico referente ao curso de Bacharelado em

Educação Física, impossibilitando a participação na pesquisa. O Quadro 1, ilustrado abaixo, apresenta as IES que compõe o corpus de análise deste estudo.

Quadro 1 - IES que disponibilizaram os projetos pedagógicos para análise.

Instituição	Categoria	Localidade
IES A	Privada	Goiânia
IES B	Privada	São Luís de Montes Belos
IES C	Privada Confessional	Goiânia
IES D	Pública Estadual	Goiânia
IES E	Privada	Goiânia
IES F	Pública Federal	Goiânia

Fonte: Elaboração da autora.

A partir disso, iniciamos a *quarta fase* referente a Análise de Conteúdo, caracterizada pela leitura atenta e ativa, em que tivemos a oportunidade de selecionar nos 6 (seis) projetos pedagógicos os elementos que seriam analisados, facilitando o processo de categorização dos dados. Para a *quinta fase*, utilizamos o software de análise qualitativa “WebQDA”, elaborado para “[...] desenvolver projetos criando uma base de dados (multimídia) através da qual se podem guardar, codificar, indexar e classificar segmentos de informação (textual, pictográfica ou fílmica) com a possibilidade de recuperar e recodificar essa informação” (LOPES, VIEIRA, MOREIRA, 2013, p. 113-114), cuja função principal foi auxiliar na organização dos dados através da criação de códigos, os quais comportavam trechos dos documentos que haviam sido selecionadas para análise. Estes códigos, por sua vez, estavam relacionados à elementos específicos dos projetos pedagógicos, sendo: 1. Objetivo geral e objetivos específicos, visando apreender a intencionalidade das propostas e ações destas instituições para o processo de formação; 2. Perfil do egresso, a fim de compreender as características do professor de Educação Física que se pretende formar; e, 3. Eixo de Formação Específica na matriz curricular, objetivando analisar a organização das disciplinas neste eixo, bem como, as suas respectivas cargas horárias, identificando os conhecimentos que foram selecionados para compor a formação destes professores.

Mediante esta codificação, iniciamos o processo de análise dos dados à luz do referencial teórico, permitindo-nos conhecer os nexos constitutivos e as contradições dos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Educação Física investigados, alcançando categorias que sintetizam as concepções presentes nestes documentos: 1. Formação Crítica, Docência e Trabalho Pedagógico; 2. Reflexão, Subjetividade e Pragmatismo; 3. Conhecimentos Específicos da Educação Física; 4. Ênfase nas Metodologias de Ensino; 5. Limitação da Cultura Corporal; e, 6. Esportivização do currículo. Contudo, é necessário afirmarmos ainda, que a análise realizada pelo presente estudo está centralizada em apenas uma dimensão do currículo, tornando-se relevante demais estudos que busquem investigar as demais dimensões que compõe o mesmo.

CAPÍTULO 2

A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DO CURRÍCULO

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições de ensino que comumente chamamos ensino

(G. Sacristán, **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**).

Iniciamos este capítulo com este breve trecho, devido à grandiosa capacidade de Sacristán (2000) em explicitar em um parágrafo, a concepção de currículo que será discutida em múltiplas páginas neste estudo. Com maestria, o autor realiza uma síntese da concepção aqui defendida, cuja premissa central é a de que o currículo é uma práxis, constituída em meio a um contexto histórico, político, social, cultural e econômico, que permite à instituição de ensino materializar o seu papel social: a socialização dos conhecimentos pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade. Contudo, assim como os diversos determinantes que compõe a sociabilidade humana, o currículo constitui-se como um complexo de complexos, inserido em uma sociedade pautada pela divisão de classes e pela exploração do trabalho, fazendo com que este instrumento de seleção de conhecimentos se torne também uma forma de promover a alienação humana. Desta forma, o objetivo deste capítulo é ampliar e aprofundar a sucinta discussão iniciada nesta introdução, por um caminho que terá início com uma busca histórica sobre o currículo, em que partimos do conceito de trabalho na teoria social de Karl Marx, compreendido como a atividade humana que permitiu o intercâmbio com a natureza, e, conseqüentemente, a construção da realidade sociocultural objetiva, para, em seguida, tratarmos sobre o papel social da educação, que surge em virtude da necessidade das novas gerações de apropriação da herança cultural produzida pela humanidade. Posteriormente, abordamos sobre o surgimento da educação escolarizada que, por sua vez, incita a problemática de seleção de determinados conhecimentos para constituir o processo de apropriação e objetivação destas novas gerações, dando primórdio ao currículo. Em termos de conclusão, tratamos sobre os diversos âmbitos que influenciam na composição de um currículo.

2. Gênese do Currículo: a seleção dos conhecimentos pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade

Ao tratarmos sobre o conceito de trabalho estamos abordando sobre um dos conceitos de maior relevância na teoria social de Karl Marx. Segundo este autor, a práxis histórica humana tem no trabalho sua centralidade ontológica, isto ocorre porque foi através do intercâmbio com a natureza e da transformação da mesma, que o ser humano criou as condições necessárias para a sobrevivência e perpetuação do gênero humano, instaurando-se como um ser essencialmente sociocultural. Por

esta razão, Marx (1982) afirma que o trabalho é a essência humana, pois representa o papel ativo do ser humano na construção da realidade objetiva e suas características sociais.

Para Marx, o gênero humano resulta de um salto na dinâmica da natureza (orgânica e inorgânica), que sofreu uma inflexão substantivo-estrutural quando se instaurou o ser social: este foi colocado pelo processo do trabalho. [...] Com o trabalho, que é uma atividade desconhecida no nível da natureza, posto que especificado pela teleologia (quando o que a natureza conhece é a causalidade), um determinado gênero de ser vivo destacou-se da legalidade natural e desenvolveu-se segundo legalidades peculiares. É o pôr teleológico do trabalho que instaura o ser social, cuja existência e desenvolvimento supõem a natureza e o incessante intercâmbio com ela – mas cuja estrutura é diversa dela e dela tende a afastar-se progressivamente, mercê de uma crescente e cada vez mais autônoma complexidade [...] (NETTO, 1993, p. 35).

Desta forma, ao realizar modificações na natureza externa e inorgânica, o ser humano engendra, concomitantemente, modificações em sua natureza orgânica, desenvolvendo suas potências até o momento adormecidas (MARX, 1982). Adaptando as condições naturais para satisfazer suas necessidades primárias, como a de alimentação, vestimenta e habitação, o ser humano afasta-se de suas tendências puramente biológicas, desenvolvendo uma consciência que “deixa de ser mero epifenômeno da reprodução biológica” (LUKÁCS, 1997, p. 05). Isto significa dizer que a consciência deixa de ser um fenômeno secundário e passivo, tornando-se relevante elemento na transformação da natureza e na consolidação do ser social. Como consequência deste processo, o trabalho passa a ser uma atividade intencional, guiada por determinados objetivos e finalidades, visando obter resultados específicos. Comparando a capacidade de transformação da natureza de uma abelha e de um arquiteto humano, Marx (1982) assinala que ambos são capazes de construir uma colmeia, sendo até possível que a construção da abelha supere a construção do ser humano, no entanto, o que os distingue é a capacidade humana de planejar através de sua consciência o produto a ser obtido no término do processo. Desta forma, o ser humano não apenas realiza a transformação da matéria em seu estado natural, mas imprime na mesma o seu objetivo, que desde o início da atividade de trabalho já existia idealmente.

Segundo Duarte (2011), Marx e Engels em a Ideologia Alemã, denominam o primeiro ato de modificação da natureza pelo ser humano para suprir suas necessidades elementares de Primeiro Ato Histórico, o qual tornou-se condição fundamental de construção de toda a história da humanidade, pois ao suprir suas necessidades primárias, surgem outras, cujas características são substancialmente socioculturais e compõe o processo de complexificação do ser social. Segundo o autor, este processo pode ser compreendido a partir da dialética de apropriação e objetivação, de forma que o ser humano, ao apropriar-se da natureza e transformá-la, promove simultaneamente um processo de objetivação, pois “[...] produz uma realidade objetiva que passa a ser portadora de características humanas, uma realidade que adquire características socioculturais, acumulando a atividade de gerações de seres humanos [...]” (DUARTE, 2011, p. 140). Como resultado desta objetivação estão a linguagem, a arte, a religião, a ciência, a educação, entre outros determinantes que compõe a totalidade do ser social e que por ele são constantemente determinados.

Sendo este processo o resultado do trabalho de gerações pretéritas, torna-se necessário que as novas gerações apropriem-se destes produtos históricos, a fim de se inserirem socialmente e

darem continuidade à dialética de apropriação e objetivação da humanidade. De acordo com Netto (1993), isto ocorre devido a uma necessidade do ser humano de se objetivar, isto é, cada indivíduo do gênero humano se torna ser social apenas quando se apropria da herança cultural⁴ produzida pelas diferentes gerações. Por esta razão, o autor afirma que o gênero humano é composto tanto por uma singularidade quanto por uma universalidade, pois a apropriação desta herança é condição *sine qua non* para a construção da individualidade dos seus componentes. Complementando esta afirmativa, Duarte (2011) assinala a relevância em destacarmos as características desta dialética, uma vez que se trata da mediação entre o processo histórico de formação do gênero humano e o processo de formação de cada indivíduo como um ser humano. A partir disso, Duarte (2011) afirma que esta dialética caracteriza-se como um processo educativo, posto que a apropriação desta herança cultural se concretiza no interior das relações sociais com outros indivíduos, que atuam como mediadores na socialização destes conhecimentos.

No entanto, de acordo com Duarte (2011) esta dialética de apropriação e objetivação nem sempre é um processo educativo humanizador dos indivíduos. Para o mesmo, a educação também pode ser um processo alienante, posto que em determinadas condições sócio-históricas, tornam-se parte da reprodução das relações sociais alienadas e das contradições inerentes à sociedade capitalista. Concordamos com Duarte (2011) e compreendemos que o papel social da escola não é apenas socializar a herança cultural humana, mas fazer com que estes conhecimentos sejam conscientemente apropriados, contribuindo para a humanização dos indivíduos, para a crítica e a transformação da sociedade capitalista.

A atividade de transmitir esta herança cultural às novas gerações, segundo Saviani (2007), já se manifestava desde a gênese do ser humano como um processo educativo que coincidia com o próprio ato de viver, de forma que “os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações” (SAVIANI, 2007, p. 154). No entanto, de acordo com o autor, o surgimento da sociedade de classes nos períodos históricos que marcaram o escravismo e o feudalismo, foi responsável pela perpetuação da cisão entre educação e trabalho. Isto ocorreu devido ao desenvolvimento da produção e o surgimento da apropriação privada das terras, gerando uma divisão social que passou a determinar as condições de vida da humanidade, dentre estas, a educação. A partir disso, cada classe social passou a receber distintos processos educativos, em que os pertencentes à classe dos proprietários frequentavam instituições educativas, denominadas como “escolas”, enquanto os pertencentes à classe dos não-proprietários continuavam a ter uma educação que coincidia com o processo de trabalho. Para Saviani (2007), este movimento histórico já correspondia a um processo de institucionalização da educação, cujo resultado foi o surgimento escola, que cada vez mais formou-se como *locus* especializado de transmissão da herança cultural produzida pela humanidade.

⁴ Forquin (1993) afirma que a cultura não é uma característica especificamente humana, mas sim, o próprio fato de ser humano, de forma que é através da mesma que o ser humano distancia-se da animalidade e desenvolve sua própria realidade objetiva. Por este motivo, o autor assinala que a herança cultural da humanidade caracteriza-se como conteúdo substancial da educação, sua fonte e justificativa íntima.

Assim, após a radical ruptura do modo de produção comunal, nós vamos ter o surgimento da escola, que na Grécia se desenvolverá como *paideia*, enquanto educação dos homens livres, em oposição à *duléia*, que implicava a educação dos escravos, fora da escola, no próprio processo de trabalho. Com a ruptura do modo de produção antigo (escravista), a ordem feudal vai gerar um tipo de escola que em nada lembra a *paideia* grega. Diferentemente da educação ateniense e espartana, assim como da romana, em que o Estado desempenhava papel importante, na Idade Média as escolas trarão fortemente a marca da Igreja católica. O modo de produção capitalista provocará decisivas mudanças na própria educação confessional e colocará em posição central o protagonismo do Estado, forjando a ideia da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória, cujas tentativas de realização passarão pelas mais diversas vicissitudes (SAVIANI, 2007, p. 156).

Desta forma, o que se observa ao longo da processualidade histórica da educação é um movimento de complexificação e sistematização, até atingir o caráter institucional através da escola que, para Saviani (2007), corresponde a forma dominante de educação na contemporaneidade. A partir disso, a escola foi se tornando, historicamente, como instituição determinante no processo de socialização da herança cultural acumulada pela humanidade. Segundo o autor, este movimento marca uma etapa histórica caracterizada pela prevalência do mundo da cultura sobre o mundo da natureza, em que a educação escolar passa a receber o relevante papel social de socialização dos conhecimentos historicamente sistematizados pela humanidade, portanto, esta instituição passa a ser responsável⁵ pelo processo de apropriação e objetivação das novas gerações. Como uma consequência deste movimento histórico, o conhecimento a ser tratado pelas instituições educacionais⁶ deixa de ser espontâneo e sincrético, como ocorria nas sociedades comunais, para tornar-se um conhecimento elaborado, sistematizado e intencional. A partir disso, a escola passa a realizar um processo de seleção dentro da herança cultural produzida pela humanidade, com o objetivo de identificar os conhecimentos mais relevantes a serem apropriados para a vida em sociedade. No entanto, segundo o autor, ao selecionar os conhecimentos culturais considerados mais relevantes para o processo de ensino, a escola realiza, concomitantemente, um processo de esquecimento e rejeição dos conhecimentos considerados menos relevantes. Desta forma, parte da herança cultural historicamente produzida e acumulada pela humanidade desaparece da “memória escolar”.

Por esta razão, Forquin (1993) afirma que as instituições de ensino ensinam apenas uma parte restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva da humanidade. Segundo o mesmo, toda educação, principalmente a educação escolar, supõe a seleção de conhecimentos no interior da herança cultural humana. A escola [...] “não consegue jamais incorporar em seus programas e seus cursos senão um espectro estreito de saberes, competências, de formas de expressão, de mitos e de símbolos socialmente mobilizadores” (FORQUIN, 1993, p. 16), desta forma, são socializados nesta instituição apenas os conhecimentos considerados como patrimônios intelectuais merecedores de

⁵ Esta instituição é responsável por apenas uma parte deste processo de apropriação e objetivação das novas gerações. Segundo Duarte (2011), processos educativos podem ocorrer de forma intencional e sistematizada em instituições especializadas de ensino, sendo denominado de educação formal; e também de forma espontânea, em que a formação do indivíduo se realiza através da troca de experiências sociais com outros indivíduos, sem relação consciente com o processo educativo que está se efetivando, sendo a educação informal.

⁶ Ao longo deste subcapítulo, utilizaremos termos como “educação escolar”, “instituições educacionais” e “escolas”. Estes termos estarão sendo empregados com o objetivo de representar os diversos níveis de educação, desde a escolaridade básica até a educação superior (faculdades, universidades, centros universitários, entre outros).

serem preservados. No entanto, estes conhecimentos não são transmitidos da forma como estão dados dentro da herança cultural humana, segundo Forquin (1993), os mesmos passam por diversos processos de reorganização e reestruturação, para tornarem-se assimiláveis pelas novas gerações. Ao tratarmos sobre estes processos de seleção e reorganização, estamos abordando sobre um relevante elemento que permite às instituições de ensino concretizarem o seu papel social: o currículo.

Segundo Sacristán (2000), o currículo é um objeto historicamente construído, que se sedimentou dentro de um determinado contexto cultural, social, político e educacional. Segundo o autor, a função seletiva da escola com relação aos conhecimentos culturais, se concretiza formalmente no currículo, uma vez que é no mesmo que estão localizados os conteúdos que serão socializados no ensino e as ações pedagógicas que irão orientar este processo. “[...] O conteúdo é condição lógica do ensino, e o currículo é, antes de mais nada, a seleção cultural estruturada sob chaves psicopedagógicas dessa cultura que se oferece como projeto para a instituição escolar [...]” (SACRISTÁN, 2000, p. 19).

Ao tratarmos sobre estas características do currículo, Sacristán (2000), Forquin (1993) e Young (2014) abordam sobre um relevante papel assumido pelo mesmo ao selecionar e “privilegiar” determinados conhecimentos para o processo formativo. Estes autores estabelecem uma relação entre os conhecimentos selecionados para compor o currículo e os projetos de formação humana que existem dentro das instituições educacionais. Sacristán (2000) assinala que o projeto cultural de socialização que a escola tem para os seus estudantes não é neutro, pois atende a certos interesses concretos que incidem diretamente no currículo. Neste sentido, o currículo não é meramente um instrumento neutro originado de determinada forma de pensar a educação, mas sim, uma expressão da função da instituição escolar de socializar os conhecimentos historicamente e culturalmente sistematizados pela humanidade, compondo uma relação dialética entre os agentes sociais que o permeiam.

Reforçando esta concepção, Apple (2006, p. 103) discorre que o conhecimento tratado pelo currículo é selecionado e organizado através de um conjunto de princípios e de valores que representam determinados interesses e visões, cujo objetivo é ditar padrões comportamentais de normalidade e de desvio, de bem e de mal, isto é, ditar a forma como as “boas pessoas devem agir”. Desta forma, o autor aponta a necessidade em compreendermos que o conhecimento selecionado para compor o currículo está saturado de interesses sociais, os quais devemos conhecer e analisar. Neste sentido, o currículo torna-se um instrumento de forte influência no processo de apropriação e objetivação dos indivíduos do gênero humano, transmitindo aos mesmos um saber que os constitui e os legitima socialmente pela cultura.

Ao realizarmos esta busca histórica sobre o processo de gênese e constituição do currículo, temos como objetivo demonstrar que este pressuposto, assim como as demais dimensões sociais, surgiu e se desenvolveu como uma exigência do e para o trabalho – ontológico – e que, portanto, o currículo é um produto da *práxis* social transformadora e humana. De acordo com Duarte (2011), embora o trabalho seja a categoria fundante do ser sociocultural, não é a única. No processo de complexificação do ser social, já mencionado e estudado neste subcapítulo, surgiram outras

dimensões da realidade objetiva que passaram a cumprir uma função distinta na reprodução deste ser, cujas origens se deram devido a necessidade de sanar determinadas carências do ser humano. Sendo o currículo uma destas dimensões sociais, tem sua gênese a partir do momento em que surge uma necessidade sociocultural de selecionar e sistematizar os conhecimentos que irão compor os processos de ensino das instituições educativas. Portanto, somente quando a educação torna-se institucionalizada e “especializada” (YOUNG, 2014), surge a necessidade de identificar os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, merecedores de serem preservados pela memória escolar e suficientes para introduzir as novas gerações na vida em sociedade. Devido a isso, Grundy (1987, p. 05) afirma que o currículo “[...] não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana [...]”, mas caracteriza-se como um objeto historicamente, socialmente e culturalmente construído que, em sua processualidade histórica, tornou-se um modo de organizar uma série de práticas educativas.

Findada a discussão sobre a gênese do currículo, partiremos, nos próximos subcapítulos, para uma análise que explicita o significado atribuído ao currículo nos distintos períodos que marcaram a história da humanidade. Compreendemos que esta análise é relevante para observarmos que, em cada período histórico, a depender da organização dos modos de produção e das relações sociais, há um projeto de formação humana e de educação, culminando em distintas concepções de seleção de conhecimentos que deverão compor o currículo das instituições de ensino.

2.1. O Significado Atribuído ao Currículo até 1960: controle social e apropriação alienada

No final do século XIX e início do século XX iniciou-se nos Estados Unidos uma discussão sobre o currículo como um campo sistêmico da educação. Segundo Apple (2006), a preocupação com a educação e conseqüentemente, com o currículo das instituições educacionais, se iniciou após um processo de mudanças sociais que emergiram com o desenvolvimento da sociedade industrial e urbana, fazendo com que a economia do país se afastasse, cada vez mais, de uma organização rural e agrária. Mediante estas transformações, surgiram questionamentos sobre como a educação das massas populacionais, que crescia progressivamente em conjunto com a urbanização, deveria ser desenvolvida. De acordo com Silva (2004), as principais questões tratavam sobre como formar o trabalhador para as modificações sociais que ocorriam naquele período histórico, “quais os objetivos da educação escolarizada: formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral e acadêmica a população?” (SILVA, 2004, p. 22), e ainda “[...] quais devem ser as finalidades da educação: ajustar as crianças e os jovens à sociedade tal como ela existe ou prepara-los para transformá-la; a preparação para a economia ou a preparação para a democracia?” (SILVA, 2004, p. 22).

Neste contexto de questionamentos e problemáticas sociais, surgiram os primeiros teóricos que realizaram proposições no campo do currículo, que, segundo Apple (2006) foram: Frankling John Bobbitt; W. W. Charters; Edward L. Thorndike; Ross L. Finny; Charles C. Peters e David Snedden. Conforme o autor, estes teóricos foram os membros mais relevantes do campo do currículo, justamente por terem estabelecido as relações iniciais entre currículo e controle social, as quais

permanecem até a atualidade. Apple (2006) afirma, que estes teóricos pertenciam a classe média nativa e rural do país, que preocupava-se com a questão econômica de industrialização que se seguia, e que, portanto, ao adentrarem o campo da educação e do currículo, trataram de reafirmar os interesses da classe média e tomar o controle da escolarização da época.

O primeiro a escrever e publicar livros que tratavam sobre a temática em questão foi Franklin J. Bobbitt, que em 1918 tornou pública a primeira obra nos Estados Unidos que tratava sobre o currículo, denominada pelo mesmo como *The curriculum*, em português “O Currículo”. Neste livro, Bobbitt propunha um modelo curricular que se manteria hegemônico nas instituições de ensino até meados dos anos 1960. De acordo com Silva (2004), os ideais deste currículo foram inspirados nos princípios de desenvolvimento e de administração idealizados por Frederick Taylor, desta forma, objetivava padronizar a metodologia utilizada nas escolas de acordo com os procedimentos do mercado de trabalho. Neste modelo curricular, a educação deveria equiparar-se ao processo de moldagem de uma fábrica, justamente para formar trabalhadores para a sociedade industrial. Para obedecer às exigências deste modelo curricular, as escolas deveriam passar por uma reorganização, que se caracterizava como um crescente processo de burocratização e fragmentação. Como uma consequência desta padronização, o processo de ensino tornou-se fragmentado, instrumentalizado e curto, cuja finalidade era promover uma maior eficiência na aprendizagem das técnicas que eram utilizadas nos modos de produção.

Saviani (2012) afirma que este processo de padronização da educação escolar, teve como objetivo minimizar as interferências subjetivas que pudessem colocar em risco a eficiência desta instituição. Para isso, tornou-se necessário operacionalizar os objetivos educacionais e mecanizar o processo pedagógico, de forma a especializar as funções educativas e desenvolver esquemas de planejamentos didáticos previamente formulados, que deveriam ser ajustados às distintas disciplinas e modalidades de ensino. Portanto, pautado neste modelo tecnicista, o currículo passa a ser uma questão meramente burocrática e mecânica, utilizado para promover a “[...] preservação do consenso cultural, e ao mesmo tempo, destinar os indivíduos ao seu ‘lugar’ adequado numa sociedade industrial interdependente” (APPLE, 2006, p. 60). A partir disso, é possível perceber que o modelo curricular desenvolvido por Bobbitt possuía uma relação próxima com o sistema econômico e político da época, de forma a moldar a educação para atender a estas demandas gerenciais e industriais.

Neste cenário de conflitos e interesses, surge um modelo curricular como opositor ao proposto por Bobbitt. O responsável por realizar novos estudos sobre o currículo foi John Dewey, que em 1965 publicou um breve ensaio intitulado como *The Child and The Curriculum*, em português “A Criança e o Currículo”, contrapondo-se aos currículos utilizados nas instituições de ensino tradicionais daquela época histórica, por não permitirem às crianças vivenciar determinadas situações educacionais que desenvolvessem os traços morais e emocionais desejáveis para a vida em sociedade. Segundo Moreira (1990), a maior crítica de Dewey ao currículo tradicional estava relacionada à discrepância existente entre a escola, o currículo e a realidade vivenciada pelas crianças, culminando em um processo de formação ausente de sentido e significado. Desta forma, há uma defesa de que o currículo das instituições de ensino deve estar centralizado nas experiências

provenientes do cotidiano, mediante um ambiente que oportunize às crianças desenvolver valores morais e éticos, bem como, apropriar-se dos conhecimentos sistematizados.

A escola tradicional está organizada para permitir que se pratiquem certas habilidades mecânicas e certas ideias, sem cogitar a prática de outros traços morais e emocionais desejáveis em uma personalidade. Como aprender, com efeito, honestidade, bondade, tolerância, no regime de 'lições' marcadas para o dia seguinte? Só uma situação real de vida, em que se tenha que exercer determinado traço de caráter, pode levar à sua prática e, portanto, à sua aprendizagem. Daí ser necessário que a escola ofereça um meio social vivo, cujas situações sejam tão reais quanto fora da escola (DEWEY, 1965, p. 34).

Por esta razão, Moreira (1990) declara que a teoria de Dewey possuía um compromisso tanto com o crescimento individual, quanto com o progresso social, posto que há uma preocupação em formar indivíduos moralmente desenvolvidos, que, através de seus valores morais, auxiliariam na construção de relações sociais mais amenas e igualitárias. Mediante isto, a educação formal é considerada enquanto responsável por realizar uma reforma social, erradicando da sociedade aquilo que é considerado indesejável, tendo em vista que os indivíduos desenvolveriam a capacidade de “[...] trabalhar juntos, discutir e resolver inteligentemente os problemas causados pela economia, colaborando, assim, para a criação de uma sociedade realmente democrática na qual conflitos entre classes sociais deixariam de existir” (MOREIRA, 1990, p. 56). Contudo, apesar de realizar esta defesa, Dewey não estabelece relações entre a construção de uma sociedade democrática e a superação do sistema de produção capitalista, indicando, portanto, que os aspectos estruturais deste sistema não são por ele considerados como causadores de relações sociais desiguais e das contradições que permeiam a sociedade.

Mediante isto, é necessário considerarmos três aspectos: primeiro, a teoria curricular de Dewey está fundamentada em uma concepção idealista de educação e de escola, que os compreende enquanto determinantes sociais apartados das contradições pertencentes ao sistema de produção capitalista, concebendo-os, portanto, como instituições que não reproduzem os valores da ordem burguesa, e, que, portanto, são capazes de modifica-los; esta concepção idealista nos leva a um segundo aspecto, caracterizado pela responsabilização do indivíduo pela sua própria transformação e transformação da sociedade em si, obliterando que a completa modificação da sociedade e das relações sociais ocorre apenas com a superação do sistema de produção capitalista; o terceiro aspecto diz respeito à ênfase dada pelo currículo às experiências advindas do cotidiano, deixando o conhecimento teórico e científico em segundo plano, impedindo que os indivíduos ascendessem a um nível elevado de apropriação da herança cultural humana⁷. Desta forma, observamos que apesar de Dewey possuir uma visão crítica da escola tradicional e ter elaborado uma teoria curricular com o objetivo de superá-la, não houve, devido à essência de suas defesas e de suas propostas, uma transformação da educação, da escola e da sociedade, mas sim, uma reprodução da organização societária vigente e seus ideais.

Devido às propostas de modificação na organização curricular das escolas, a teoria de Dewey não foi tão influente quanto a de Bobbitt, que possuía como ponto substancial a formação de

⁷ Sugerimos que para uma maior análise sobre o caráter reprodutivista da teoria curricular de Dewey, seja realizada a leitura da obra “Escola e Democracia” de Dermeval Saviani.

mão-de-obra qualificada para o crescente mercado de trabalho. Desta forma, o modelo proposto por Bobbitt continuou sendo hegemônico e se consolidou definitivamente com uma obra publicada por Ralph Tyler em 1949, denominada como “Princípios Básicos de Currículo e Ensino”, que propunha um modelo de currículo ainda tecnicista, voltado para o desenvolvimento da economia através de uma base industrial, enfatizando objetivos comportamentais, pautados na ideia de organização e eficiência. Segundo Gesser (2002), a proposta curricular de Tyler surge logo após a 2ª Guerra Mundial, constituindo uma corrente de grande influência para os diversos campos do conhecimento, orientando fortemente a organização e o desenvolvimento do currículo e do ensino. De acordo com este autor, o modelo curricular proposto por Tyler respondia a quatro questões básicas: 1. Quais os objetivos educacionais a escola deve atingir?; 2. Quais as experiências educacionais devem ser ofertadas para que estes objetivos sejam atendidos?; 3. Como organizar eficientemente estas experiências?; e 4. De que forma é possível avaliar a eficácia deste processo?

Desta forma, é possível observar a semelhança existente entre o modelo curricular proposto por Bobbitt e o modelo desenvolvido por Tyler. Ambos estão pautados em uma concepção curricular semelhante, que defende um caráter fragmentado e técnico para a organização escolar, a qual se tornaria *locus* de apropriação dos conhecimentos necessários para a inserção nos modos de produção. Por este motivo, Gesser (2002) declara que a proposta de Bobbitt e Tyler se assemelham pelo caráter técnico que ambos destacam, concepção curricular advinda de uma visão técnico-linear e unilateral do processo educacional, que desconsidera sua totalidade e os múltiplos determinantes que o compõe.

Nesta mesma perspectiva, Apple (2006) afirma que Bobbitt e os teóricos do currículo tecnocrático procuraram suprir as novas necessidades econômicas que surgiram no país através da educação, fazendo com que estes objetivos político-econômicos influenciassem diretamente no modelo curricular proposto pelos mesmos. Por esta razão, Apple (1991, p. 78) ressalta que “o controle do ensino sempre teve estreitas conexões com pressões sociais e ideológicas fora da educação”, demonstrando que há uma conexão direta entre as esferas política e econômica, cujas características e contradições incidem na educação, ou seja, “as escolas existem através de suas relações com outras instituições mais poderosas, instituições que estão unidas de um modo tal que produzem desigualdades estruturais de poder e de acesso a recursos [...]” (Apple, 2006, p. 99). Segundo o autor, este movimento de padronizar a escola de acordo com os procedimentos do mercado de trabalho, correspondeu a um constante movimento de procura por uma metodologia neutra, que transformasse o currículo em uma mera preocupação com métodos eficientes de ensino, ocultando o contexto político da época e os interesses “não neutros” que mediavam esta concepção, o que quase levou a uma completa despolitização da educação.

Por este motivo, Apple (2006) afirma que os teóricos do currículo tecnocrático estabeleceram as primeiras relações entre currículo e controle social, fazendo da escola um local privilegiado para a formação de mão-de-obra qualificada e a inculcação de determinados valores hegemônicos. Isto significa que ao estabelecer estas relações, estes teóricos passaram a definir a seleção de conhecimentos que iriam compor o currículo, os quais, caracterizavam-se por ser aqueles estritamente necessários para o desempenho de funções especializadas no modo hierárquico de

organização do mercado de trabalho, portanto, os indivíduos “[...] precisavam de um conhecimento suficiente de suas tarefas sociais e econômicas que lhes permitissem trabalhar junto para a conclusão de um produto em cujo projeto tiveram pequena participação” (Apple, 2006, p. 106). Assim, nesta perspectiva, a função social da educação escolar seria a transmissão⁸ de um conhecimento que permitisse aos indivíduos a inserção nos modos de produção e a execução de suas tarefas dentro de um processo de trabalho fragmentado, e, ao mesmo tempo, um conhecimento limitado que não permitisse aos mesmos realizar análises sobre a totalidade do processo e sobre o contexto político e econômico daquele período histórico.

No subcapítulo de busca histórico-social sobre a gênese do currículo, observamos que o mesmo surgiu devido a uma necessidade sociocultural de sistematização e seleção dos conhecimentos pertencentes à herança cultural produzida pela humanidade. A partir dessa seleção de conhecimentos, o currículo tornou-se um projeto de formação humana, uma vez que ao socializar determinados conteúdos através das instituições de ensino influencia grandemente os indivíduos em seus processos de construção da individualidade e também em seus processos de objetivação como seres sociais. O que se observa no modelo curricular proposto por Bobbitt e nos ideais de educação defendidos pelos demais teóricos do currículo tecnocrático, é um nítido projeto de formação humana voltado para os modos de produção da época. Desta forma, ao selecionar os conhecimentos a serem apropriados para formar determinado perfil de trabalhador, Bobbitt está associando “conhecimento” e “projeto de formação humana”, fórmula que permitiu desenvolver o controle social através da educação escolar. No trecho apresentado abaixo, Apple (2006, p. 116-117) nos demonstra esta relação:

Em resumo, o interesse dos primeiros a estruturarem o currículo estava na preservação do consenso cultural e, ao mesmo tempo, em destinar os indivíduos ao seu “lugar” adequado em uma sociedade industrial independente. [...] Havia o trabalhador “especializado” que mencionei um pouco acima neste capítulo. Sua função era ser especializado em uma tarefa estrita numa dada organização. Além disso, ele precisava de um conhecimento limitado da totalidade da organização que lhe permitisse ver a importância da sua função restrita no grande processo de produção e distribuição e para sua “submissão disposta e inteligente” aos propósitos de organização. O trabalhador “especializado” precisaria de uma compreensão completa apenas de sua tarefa específica. [...] O que poderia haver de errado nisso? É exatamente quem seriam essas pessoas que torna essa vida nada neutra.

Portanto, o objetivo deste modelo curricular não era formar indivíduos enriquecidos pelo conhecimento produzido e acumulado historicamente pela humanidade, mas sim, indivíduos dispostos a aprender as técnicas úteis à sua adaptação ao mercado de trabalho. Como afirma Duarte (2011), nem sempre um processo educativo se caracteriza como um processo humanizador, é preciso distinguir o fato de a apropriação e a objetivação serem processos indispensáveis ao desenvolvimento humano, do fato de que em determinadas condições sócio-históricas esses

⁸ Será possível notar no decorrer deste capítulo, que em determinados momentos ao tratamos sobre a função da instituição educacional de socialização dos conhecimentos sistematizados historicamente pela humanidade, utilizaremos o termo “transmissão”. Isto se deve às características assumidas pelo processo de ensino-aprendizagem nas concepções tecnocráticas e tradicionais de currículo, educação e ensino. Saviani trata sobre isso na obra Escola e Democracia.

processos se tornem parte da reprodução das relações sociais alienantes, advindas das características e contradições do modo de produção capitalista.

Mediante isto, observamos que o modelo tecnocrático é um exemplo de concepção curricular que favorece, através de uma seleção específica de conhecimentos no interior do patrimônio cultural humano, a alienação. Segundo Apple (2006), esta herança histórica permanece até a contemporaneidade, sendo possível notar ainda a presença desta concepção nos currículos que compõe as instituições de ensino, sobretudo, nas políticas educacionais e curriculares que prescrevem os conhecimentos que deverão compor a formação humana. No próximo subcapítulo, trataremos sobre o “movimento de reconceptualização” que teve como objetivo central modificar o papel social atribuído ao currículo até meados de 1960, possibilitando que o mesmo contribuísse, mesmo que minimamente, para a humanização.

2.2. O Currículo a partir dos anos 1970: negação da concepção tecnocrática e ressignificação do papel social atribuído ao currículo

A partir do início da década de 1970, inicia-se em diversos países de forma simultânea, um movimento de questionamento e negação ao currículo tecnocrático proposto por Bobbitt, denominado como “movimento de reconceptualização”. Segundo Silva (2004), este movimento representava uma insatisfação crescente do campo acadêmico-científico do currículo, com os parâmetros tecnocráticos estabelecidos pelo modelo curricular proposto por Bobbitt e agravado por Tyler. Os responsáveis por iniciar estas discussões foram Louis Althusser com a obra “A Ideologia e os Aparelhos Ideológicos do Estado”; Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron com “A Reprodução”; e por fim, Baudelot e Establet, com “A Escola Capitalista na França”⁹. No entanto, este movimento tornou-se mais organizado e visível a partir da I Conferência sobre Currículo, organizada por William Pinar em 1973, na Universidade de Rochester, situada em Nova Iorque. De acordo com Silva (2004) esta conferência foi organizada para repensar a forma e os conteúdos presentes no currículo, a fim de romper com a organização meramente técnica e administrativa que prevalecia até o momento e construir uma proposta de currículo pautada nos princípios e concepções das teorias sociais, dentre elas a fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo e a teoria crítica da Escola de Frankfurt.

Neste processo, a crítica ao currículo tecnocrático se dividiu em duas, uma formada por um grupo de teóricos que concebiam a educação e o currículo a partir da obra de Karl Marx e da teoria crítica da Escola de Frankfurt, dentre os quais destacamos: Michael Apple com a obra “Ideologia e Currículo” e Henry Giroux com “Ideologia, Cultura e o Processo de Escolarização”. Na perspectiva deste grupo, o currículo tecnocrático refletia as contradições da sociedade capitalista e o controle

⁹ De acordo com Giroux (1992), as obras destes autores são classificadas como “Teorias de Reprodução Social e Cultural”. Estas teorias foram assim classificadas por terem identificado que a escola constitui-se enquanto *lôcus* de reprodução das características e contradições do sistema de produção capitalista e da ordem burguesa. Contudo, apesar de realizem esta análise, estas teorias não apontam possibilidades para que esta instituição supere esta organização, culminando na reprodução deste sistema e desta ordem social. Saviani (2012) ao classificar as teorias da educação, conceitua as obras de Baudelot e Establet e de Bordieu e Passeron como pertencentes às “teorias crítico-reprodutivistas”, pois estas obras possuem uma “[...] cabal percepção da dependência da educação em relação à sociedade. Entretanto, como na análise que desenvolvem chegam invariavelmente à conclusão de que a função da própria educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere, bem merecem a denominação de ‘teorias crítico-reprodutivistas’” (SAVIANI, 2012, p. 15-16).

social da mesma sobre os indivíduos, contribuindo para a reprodução das desigualdades de classe. Portanto, nesta concepção, o currículo deveria ser transformado em um instrumento de posicionamento político e de luta contra-hegemônica. Na outra corrente crítica, estava o grupo que defendia a reformulação do currículo através dos princípios da Fenomenologia e da Hermenêutica, que concebiam o currículo como um espaço de análise das perspectivas pessoais, devendo, portanto, focalizar em experiências e significações subjetivas, tendo William Pinar como representante principal.

William Pinar se consolidou como uma das vozes mais influentes na discussão sobre o campo acadêmico-científico do currículo nos Estados Unidos, por ter sido um dos teóricos que promoveram a ruptura epistemológica mediante a proposta de reconceptualização. De acordo com Silva (2004), a primeira obra deste autor foi publicada em 1973, nomeada como *Toward a Poor Curriculum*, em português, “Em Direção a um Currículo Pobre”, desenvolvido em parceria com Madeleine Greemet. Segundo Pacheco (2009), William Pinar defendia que uma análise crítica e uma problematização da educação deveria partir da identidade dos sujeitos e suas relações com os outros em distintos contextos sociais.

Talvez a tarefa mais crucial da teorização crítica do currículo, e seguindo as ideias defendidas por William Pinar, consista na problematização da educação a partir das identidades dos sujeitos, e suas relações com os outros, em ligação estreita com lugares e tempos de diferenciação social. Por isso, o currículo é uma conversação complexa que requer uma análise da autobiografia como prática investigativa e uma constante interrogação crítica dos modos da sua construção pessoal em tempos de pós-reconceitualização, ou seja, de questionamento constante de uma realidade que não pode ser compreendida fora da subjetividade (PACHECO, 2009, p. 393).

Pacheco (2009) afirma que as contribuições de William Pinar para o campo acadêmico-científico do currículo auxiliam na compreensão do papel da conscientização do currículo, dando ênfase em novos níveis de consciência e também em novas formas de analisar a educação. Nesta perspectiva, este teórico passa a tratar o currículo como um ato simbólico, cuja análise permite investigar questões de gênero e raça presentes nas instituições educacionais. Desta forma, o currículo se tornaria um espaço de questionamento constante da realidade a partir da subjetividade dos indivíduos, não havendo a necessidade de standardização do mesmo em passos e etapas a serem cumpridas no processo educacional. Assim, a organização do currículo passa a ser submetida a uma perspectiva subjetiva, isto é, os “objetivos”, os “conteúdos”, a “avaliação” e a “metodologia” tornam-se conceitos de segunda ordem, uma vez que “aprisionam” a experiência pedagógica e educacional do mundo vivido de estudantes e docentes e, por este motivo, o foco passa a ser as experiências e significações subjetivas, tanto dos discentes quanto dos docentes. No entanto, mediante a disseminação destes ideais de subjetividade e a ausência de uma análise mais crítica e profunda sobre os múltiplos determinantes que compõem os processos educacionais e o currículo na sociedade capitalista, há um afastamento dos grupos marxistas do movimento reconceptualista, alegando não concordância com a concepção de currículo defendida pela perspectiva fenomenológica e hermenêutica.

A partir disso, guiados pelas obras de Michael Apple, os teóricos marxistas iniciaram um novo movimento de crítica ao currículo tecnocrático, movimento que se tornaria deveras influente nas

décadas seguintes, marcando o campo acadêmico-científico de estudos sobre o currículo. Em sua obra “Ideologia e Currículo”, publicada em 1979 nos Estados Unidos, Michael Apple abordou sobre as relações existentes entre currículo, conhecimento escolar, ideologia e lógica da sociedade capitalista, conexões que até o momento não haviam sido estabelecidas e que se tornariam, cada vez mais, determinantes na análise sobre a organização do currículo. Nesta obra, Apple dedica um capítulo para tratar sobre o currículo tecnocrático desenvolvido por Bobbitt e os demais teóricos desta concepção, denominado pelo autor de “Histórico do Currículo e Controle Social”. Neste capítulo, Apple (2006) realiza uma análise sobre o contexto histórico e social em que este modelo curricular foi proposto, expondo as intenções de Bobbitt ao selecionar determinados conhecimentos para formar os currículos das instituições educacionais; assim, segundo o autor, “os primeiros membros mais importantes da área do currículo [...] definiram qual deveria ser a relação entre a estruturação do currículo e o controle e poder da comunidade, definição que continua a influenciar a área do currículo contemporâneo” (APPLE, 2006, p. 105). Portanto, foi através desta obra que Apple estabeleceu suas primeiras relações com o campo do currículo, instaurando-se até os dias atuais como um dos principais autores que tratam sobre as relações mencionadas anteriormente.

Apoiando-se nos conhecimentos até o momento produzidos pelos teóricos marxistas sobre a organização societária capitalista, Apple (2006) passou a investigar e explicitar minuciosamente como as relações entre currículo e contexto político-econômico se davam. De acordo com o mesmo, tem se tornado cada vez mais evidente que a escola não se constitui como um mecanismo de promoção da democracia e da igualdade e isto está intrinsecamente conectado às características desta sociedade, cujas peculiaridades apontam para um processo que objetiva a extração de mais-valia absoluta e relativa para intensificar o processo de acumulação de riqueza através do trabalho excedente, gerando contradições que submetem a totalidade da realidade objetiva construída pela humanidade. Isto significa que inseridos nesta dinâmica, os diversos componentes da realidade social, dentre eles a educação e o currículo, também estão submetidos a esta lógica de produtividade e alienação. Sendo assim, Apple (2001, p. 50) afirma que “[...] o sistema cultural e educacional é um elemento excepcionalmente importante na manutenção das relações existentes de dominação e de exploração nas sociedades”, uma vez que estas instituições sociais apoiam as condições necessárias para a acumulação de capital e auxiliam na legitimação da ideologia necessária para manter as desigualdades sociais.

Para tratar sobre esta ideologia presente nas instituições educacionais, Apple (2006) se apropria do conceito de hegemonia para explicitar como a classe dominante se mantém no poder, apropriando-se das riquezas produzidas pela classe desprivilegiada, que permanece em um processo de trabalho estranhado. De acordo com este autor, este processo constitui-se como um dos problemas fundamentais a serem investigados, uma vez que os sistemas de dominação e de exploração se reproduzem e se perpetuam sem serem conscientemente reconhecidos pela sociedade, e isto se deve à existência de “[...] um conjunto de significados e práticas, [...] eficaz e dominante de significados, valores e ações que são vividos” (APPLE, 1979, p. 39) e que, portanto, fazem crer que são naturais da sociabilidade humana. No entanto, estes significados compõe um processo de internalização dos valores necessários para manter a hegemonia da classe dominante.

O processo de educação, os processos de uma educação social muito mais ampla em instituições como a família, as definições práticas e a organização do trabalho, a tradição seletiva em nível intelectual e teórico – todas essas forças estão envolvidas em um processo contínuo de constituição e reconstituição de uma cultura efetivamente dominante, e delas, de acordo com o modo como as experimentamos e como se inserem em nossas vidas, depende a realidade. Se o que aprendemos fosse meramente uma ideologia imposta, ou apenas significados e práticas isoláveis da classe governante, ou de parte dela, que se impusessem a outros significados e práticas, ocupando lugar superior em nossas mentes, seria – e ficaríamos felizes com isso – uma coisa muito mais fácil de se derrotar (APPLE, 1979, p. 40).

Portanto, a classe dominante necessita realizar um esforço permanente de convencimento ideológico para manter-se em suas posições sociais de privilégio, valendo-se do convencimento político da classe trabalhadora para aceitação de sua condição de subalternidade, naturalizando esta hegemonia que se constituiu culturalmente. Silva (2004) afirma que ao dar ênfase ao conceito de hegemonia, Apple chama a atenção para o fato de que a reprodução social não é um processo garantido, mas depende da internalização de determinados valores e conceitos, que irão convencer aos indivíduos de que os arranjos sociais, econômicos e políticos são desejáveis e que não há outra possibilidade existente.

Mediante isso, Apple (2006) declara que para compreender a posição cultural, social e econômica assumida pelas instituições de ensino neste contexto, é necessário analisar as questões que envolvem o conhecimento ensinado nas mesmas, que passa a ser considerado socialmente como o conhecimento legítimo. Por este motivo, Apple (2006) dá ênfase à necessidade de analisar as questões que envolvem a tradição seletiva dos conhecimentos que deverão compor os currículos, de forma a questionar: “[...] de quem é o conhecimento? Quem o selecionou? Por que é organizado e ensinado dessa forma? E a este grupo em particular? [...]” (APPLE, 2006, p. 40), o que significa questionar quais são os interesses que guiaram a seleção destes conhecimentos e quais as relações de poder envolvidas neste processo, resultando nesta organização curricular. Desta forma, Apple (2006) explicita que o currículo é a concretização de uma seleção de conhecimentos que refletem determinados interesses, cujas peculiaridades apontam para concepções de formação humana, e que em vista disso, não deve ser considerado como um documento passível de neutralidade.

No entanto, segundo Apple (2001) esta análise não deve ser simplista ao considerar que a relação entre as instituições de ensino e a reprodução social se dá como uma correspondência de causa e efeito. Esta relação é resultado de um complexo encadeamento de diversos determinantes da realidade sociocultural humana, fazendo com que as próprias relações sociais capitalistas se tornem em determinados momentos, contraditórias. Diante destas “brechas” que se abrem, os indivíduos são capazes de contestar as ideologias, que se tornam continuamente motivo de lutas. No entanto, estas “resistências” se iniciam e se findam no terreno estabelecido pelo capital, não se tornando necessariamente formas de superar esta organização societária. Para Apple (2001), as instituições de ensino devem se apropriar destas brechas para também se tornarem espaços de contestação e de luta contra-hegemônica, de forma a selecionar os conhecimentos que possibilitem aos estudantes desenvolver o pensamento teórico/dialético necessário para analisar criticamente as características e as contradições da sociedade de classes, tornando-os indivíduos que prezem por uma organização societária pautada nos ideais de democracia e igualdade.

Como vimos, dentro do grupo de teóricos que seguiu a linha de crítica ao currículo tecnocrático pautados no marxismo e na teoria crítica da Escola de Frankfurt, destaca-se também Henry Giroux. De acordo com Silva (2004), Henry Giroux iniciou seus estudos e publicações alguns anos após Michael Apple, pautado principalmente nos estudos de Adorno, Horkheimer e Marcuse, teóricos pertencentes à Escola de Frankfurt. Suas primeiras obras foram publicadas em 1981 e 1983 nos Estados Unidos, sendo intituladas como *Ideology, Culture and the process of schooling*, em português, “Ideologia, Cultura e o Processo de Escolarização”, e *Theory and Resistance in Education*, em português “Teoria e Resistência na Educação”, respectivamente.

No capítulo introdutório da primeira versão em espanhol da obra “Teoria e Resistência em Educação”, há um breve compêndio sobre os ideais defendidos por Henry Giroux sobre o papel ativo e político da educação na sociedade, discussão que abrange os aspectos relacionados à organização do currículo. Considero relevante mencionar um trecho presente neste texto, a fim de compreendermos como se desenrola a crítica de Giroux ao currículo tecnocrático, que se concentra, principalmente, em questões relacionadas à racionalidade técnica e burocrática proposta por Bobbitt, que oculta o caráter histórico, ético e político das ações humanas que envolvem o currículo.

O trabalho de Henry Giroux na educação, oferece ao leitor geral e ao especialista em educação, uma revisão abrangente das principais ideias da nova sociologia da educação, bem como, a crítica das principais correntes que existem dentro do assunto. Qualquer um que consulte a análise abrangente de Giroux certamente obterá uma visão crítica da teoria educacional na última década. Diferentemente da maioria dos escritores neste campo, Giroux não se limita ao trabalho teórico e histórico da própria educação. Ele mostra uma admirável variedade de referências, uma extensa compreensão que inclui a Escola de Frankfurt, o trabalho dos teóricos da educação franceses, como Pierre Bourdieu, e a crítica ideológica poderosa do marxista italiano Antonio Gramsci, cujas categorias como hegemonia, sentido comum, e o lugar da educação e dos intelectuais na formação de blocos políticos, guia Giroux na interpretação sobre o papel da escola na sociedade. Neste livro o leitor encontrará um verdadeiro banquete de reflexão teórica, mas a reflexão sempre feita de forma a incitar sobre o papel das escolas em nossa cultura, o papel ativo e político que as mesmas tem na conformação cultura, e, o mais importante de tudo, com uma perspectiva de mudança para as nossas escolas. (ARONOWITZ, BOLOGH, 1992 apud GIROUX, 1992, p. 15).

Há, portanto, neste trecho dois pontos relevantes para compreendermos o foco da obra de Henry Giroux, os quais estão dialeticamente relacionados. O primeiro é a proposta deste autor em analisar a escola como uma instituição com papel ativo e político dentro da cultura humana, e o segundo ponto, é a possibilidade e a necessidade de transformação desta instituição. Possuindo nitidamente o conhecimento sobre as relações de poder e hegemonia existentes dentro da organização social e suas consequências para a educação, Giroux (1992) declara que existem possibilidades de enfrentar os desígnios de poder e controle que existem nas instituições de ensino, no entanto, isto só será possível através do conceito de resistência, utilizado pelo autor para buscar as bases de uma teorização crítica sobre o currículo. Segundo Giroux (1992), o conceito de resistência deve estar fundamentado em um raciocínio teórico que analise a problemática das instituições de ensino como sendo locais sociais, saturados de grupos sociais subordinados às contradições da sociedade. Além disso, para este autor, a construção da resistência requer uma série

de pressupostos acerca da escolarização, que geralmente são negados pelas concepções tradicionais de educação, dentre elas, a tecnocrática.

O primeiro destes pressupostos faz alusão a uma noção dialética de intervenção humana, a qual compreende que a dominação não é um processo estático, que se finda, mas sim, um processo que está em constante construção e manutenção. Desta forma, os “oprimidos” (termo utilizado pelo autor), não são vistos como sujeitos passivos frente aos ideais de dominação, tornando-se necessário uma investigação mais aprofundada sobre como estes indivíduos promovem pontos de resistência entre suas experiências de vida e as estruturas de dominação e opressão. Para Giroux (1992), o segundo pressuposto a ser considerado exige uma investigação teórica sobre a resistência que se aproxime das análises realizadas por Foucault, de forma a compreender que o poder é exercido pelas pessoas em distintos contextos que estruturam as relações entre dominação e autonomia, sendo assim, o poder não é unidimensional, podendo ser exercido como um meio de dominação ou como um ato de resistência. Por fim, Giroux (1992) afirma que a resistência deve estar situada em uma concepção que tome o conceito de emancipação individual e social como seu guia.

[...] Portanto, seria essencial para a análise de qualquer ato de resistência a preocupação em descobrir a medida em que se expressa uma forma de opressão que enfatiza, seja implicitamente ou explicitamente, a necessidade de lutar contra os nexos sociais de dominação e de submissão. Em outras palavras, a resistência deve ter uma função reveladora, que contenha uma crítica à dominação e ofereça as oportunidades teóricas para a auto-reflexão e a luta no interesse da auto-emancipação e da emancipação social. Na medida em que as condutas de oposição suprimem as contradições sociais e, simultaneamente, se fundem à lógica da dominação ideológica, elas não cairão na categoria de resistência, mas a de seu oposto, isto é, em uma certa acomodação e conformismo. O valor de contruir a resistência, reside em sua função crítica, em seu potencial para expressar as possibilidades radicais contidas em sua própria lógica e nos interesses contidos no seu objeto de expressão (GIROUX, 1992, p. 146).

A partir deste conceito de resistência, Giroux (1992) aponta para a possibilidade de construir uma pedagogia e um currículo saturados de conteúdos essencialmente políticos, que possibilitem aos estudantes desenvolver o pensamento teórico necessário para compreender de forma crítica os arranjos sociais dominantes. Segundo Silva (2004), Giroux compreende o currículo como um instrumento de emancipação e libertação, de forma que é através do processo pedagógico que os indivíduos se tornarão conscientes do controle exercido pelas estruturas sociais, tornando-se emancipadas deste poder e controle. Para que isto se concretize, é necessário que três conceitos sejam desenvolvidos: a esfera pública, o intelectual transformador e a voz. A escola e o currículo devem ser “uma esfera pública democrática”, ou seja, devem oportunizar a capacidade dos estudantes de exercerem habilidades democráticas e questionamentos sobre o senso comum da prática social. Portanto, para proporcionar esta oportunidade aos estudantes, os professores devem se tornar “intelectuais transformadores” e não apenas meros executores de um currículo técnico e burocrático. Além disso, para Giroux (1992), deve ser desenvolvido um espaço em que os questionamentos e reflexões dos estudantes possam ser ouvidos e considerados, dando “voz” aos mesmos e permitindo que assumam um papel ativo na sociedade.

Nesta perspectiva, Giroux (1992) afirma que há uma necessidade de construir um currículo de acordo com estes três conceitos fundamentais, capaz de estabelecer relações com o contexto

social, histórico e cultural no qual os estudantes estão inseridos. Para isso, Giroux (1992) afirma que no momento de selecionar os conteúdos que deverão compor o currículo, o professor deverá questionar como tal conhecimento é produzido, que tipos de relacionamentos sociais estão intrínsecos aos mesmos, a quem estes conhecimentos estão a serviço e a que organização social remetem. Além disso, é necessário que a totalidade do trabalho didático esteja em coerência com esta concepção curricular, a fim de consolidar um processo de ensino-aprendizagem que permita aos estudantes alcançar sua emancipação e libertação¹⁰.

Assim, observamos que o movimento de reconceptualização surge devido a uma insatisfação dos teóricos do campo acadêmico-científico do currículo com relação aos ideais tecnocráticos defendidos pelo modelo curricular proposto por Bobbitt. A partir disso, este movimento se expande e passa a agregar teóricos que se situavam em diferentes grupos e que estavam pautados em distintas teorias sociais, dentre as quais destacamos a Fenomenologia, a Hermenêutica, o Materialismo Histórico Dialético e a teoria crítica da escola de Frankfurt. Ao abordarmos sobre os ideais disseminados por teóricos que se situavam em algum destes grupos, observamos que cada uma destas propostas de currículo estava associada a concepções de sociedade e de educação, as quais se materializavam em uma organização de currículo. Desta forma, consideradas suas especificidades, estas teorias buscaram ressignificar os processos educacionais através de novos critérios de seleção dos conhecimentos que deveriam compor o currículo, influenciando diretamente no modelo de formação humana e, conseqüentemente, modificando o modo de organização do currículo, isto é, a forma como o processo de ensino-aprendizagem deveria ser desenvolvido, a relação professor-estudante e as características da avaliação.

Há neste movimento de reconceptualização, uma completa inversão dos valores que compunham o currículo tecnocrático. Se na concepção curricular tecnocrática pretendia-se transmitir apenas os conhecimentos necessários para formar indivíduos para os modos de produção, na concepção crítica busca-se formar indivíduos que possuam uma consciência política, que os permita compreender a totalidade da sociedade capitalista em que o trabalho está inserido. Se no currículo tecnocrático, o contexto histórico e social é ignorado e suas características político-econômicas são obliteradas, na concepção crítica, as desigualdades e os conflitos sociais existentes são expostos e salientados. Portanto, nesta perspectiva crítica, a educação e o currículo passam a ser instrumentos de resistência e de contra-hegemonia, isto só será possível a partir da seleção de determinados conhecimentos no interior da herança cultural humana, que possibilitarão o desenvolvimento de indivíduos capazes de analisar a realidade sociocultural objetiva através do pensamento dialético. Assim, o papel social da escola não é apenas socializar a herança cultural humana, mas fazer com que estes conhecimentos sejam conscientemente apropriados, contribuindo para a humanização dos indivíduos, para a crítica e superação da sociedade de classes.

¹⁰ Na perspectiva teórica da Escola de Frankfurt, a emancipação humana pode ser alcançada através da emancipação da consciência, isto é, a libertação da consciência através da apropriação de conhecimentos que permitam ao ser humano compreender as relações de exploração determinadas pela sociedade capitalista e pela ordem burguesa. Ao contrário do que defende a teoria crítica da Escola de Frankfurt, a teoria social de Karl Marx explicita que a emancipação humana só será alcançada através da superação do sistema de produção capitalista, suas determinações, características e contradições.

2.3. O Impacto do Movimento Pós-Moderno no Currículo: teorias pós-críticas e relativismo epistemológico

Compreendemos que, para discutir o currículo segundo os ideais defendidos pelo movimento pós-moderno, devemos realizar uma breve discussão sobre o que este movimento representa e pelos ideais que são defendidos pelo mesmo, os quais trazem certas implicações para a forma de pensar a educação e, conseqüentemente, para o currículo. Ao longo deste subcapítulo utilizaremos o termo “movimento pós-moderno”, pois concordamos com Húngaro (2008) e concebemos que a defesa de que estamos vivendo um novo movimento civilizatório, o pós-modernismo, não possui aporte histórico e teórico para justificar uma nova situação sócio-histórica.

Segundo Moraes (2004), Gallo (2006) e Húngaro (2008), este movimento não representa uma teoria coerente e unificada, não sendo, portanto, amplamente aceita. Por esta razão, as opiniões sobre o mesmo se dividem em dois grupos, os que defendem a existência de uma nova situação sócio-histórica e fazem apologia ao movimento pós-moderno, que representaria uma nova era nas artes, nas ciências e na civilização; e aqueles que compreendem que este movimento se constitui como uma ilusão já desmentida e desmistificada pela história, não possuindo o aporte histórico e teórico necessário para justificar a existência de um novo movimento civilizatório. No entanto, segundo Harvey (1992), o movimento pós-moderno tornou-se um campo de opiniões políticas conflitantes que não deve ser ignorado, sendo, portanto, um conceito a ser discutido. Nesta perspectiva, o objetivo deste subcapítulo é abordar sobre as influências do movimento pós-moderno no currículo e suas implicações para a formação humana.

Segundo Moraes (2004), o pós-modernismo é um movimento intelectual que defende a existência de uma nova época histórica, denominada de Pós-Modernidade, cujas características apontam para uma ruptura radical com a Modernidade, isto é, neste movimento há uma completa inversão dos valores e negação dos constructos sociais e históricos conquistados pela humanidade na Modernidade. Devido a isso, Moraes (2004) afirma que o pós-modernismo pode ser conceituado como um movimento de contraposição às propostas de racionalidade, objetividade e esclarecimento da era moderna. Na perspectiva da autora, o sufixo “pós” representa uma inversão dos símbolos e sinais componentes do “mundo moderno”, bem como, uma negação deste momento histórico e de suas práticas teóricas, políticas e sociais.

De acordo com Gallo (2006), as primeiras manifestações deste movimento se fizeram visíveis em meados do século XX, especificamente na década de 1970, em que a expressão “pós-modernidade” passou a ser utilizada nos meios artísticos, principalmente na arquitetura, estendendo-se em seguida, para o campo das ciências humanas nos anos de 1980. Húngaro (2008) assinala que para tratar sobre as primeiras manifestações deste movimento é necessário discutir as transformações sócio-históricas e políticas ocorridas a partir dos anos 1970 que possibilitaram sua emergência. Estas transformações “[...] nada mais são que o desdobramento de uma profunda crise mundial que, a partir de mudanças ocorridas no padrão de acumulação, alterou inúmeros complexos da sociedade [...]” (HÚNGARO, 2008, p. 123). Esta crise corresponde a um dos mecanismos do capitalismo de manutenção de suas forças produtivas, movimento já assinalado por Marx e Engels

em 1988, cujo objetivo é aumentar o processo de acumulação de capital a partir de uma reestruturação produtiva, impactando a totalidade da realidade sociocultural da humanidade.

Todas essas mudanças nos âmbitos econômico, social e cultural formam uma totalidade mutuamente determinada com as transformações políticas ocorridas no mundo contemporâneo. São elas: o fortalecimento de uma oligarquia financeira transnacional, uma descaracterização da clássica oposição capital x trabalho, um enfraquecimento do movimento operário (já que cresce cada vez mais o desemprego em função das novas tecnologias), isso tudo acompanhado pelo fortalecimento dos chamados movimentos sociais (movimento dos sem-terra, movimento dos sem-teto, movimento dos aposentados, movimento negro, movimento gay, entre outros). Além desses aspectos, temos ainda a crise de ordenamentos político-sociais, fundamentais para o fortalecimento dos direitos sociais, alternativos ao capitalismo: o socialismo (HÚNGARO, 2008, p. 138).

Segundo este autor, é neste contexto histórico e estimulado por estas transformações societárias, que o movimento pós-moderno tem origem. Opondo-se aos ideais de esclarecimento, racionalidade e totalidade da Modernidade, este movimento passa a defender que o real é caracterizado pelo efêmero, sendo, portanto, fragmentado, descontínuo e caótico. Para Húngaro (2008), isto significa dizer que no movimento pós-moderno a realidade como totalidade é irracional, deixando de ser referência para qualquer enunciado científico, não havendo, portanto, distinções entre aparência e essência. Além disso, nega-se a ideia de que exista uma ciência verdadeira, mas sim, jogos de linguagem que correspondem às lutas entre discursos argumentados distintos. A crítica à noção de verdade se estende para além da ciência, de forma que, segundo Gallo (2006), a noção de verdade não pode ser tomada como fundamento para “quaisquer outras coisas”, uma vez que as verdades são transitórias, históricas e fugidias, assim como a realidade.

Em síntese, o movimento pós-moderno:

[...] Coloca sob suspeita a confiança do Esclarecimento em uma razão capaz de elaborar normas, construir sistemas de pensamento e de ação e da habilidade racional de planejar de forma duradoura a ordem social e política. Questiona o sentido de uma racionalidade que se proclama fonte do progresso do saber e da sociedade, racionalidade vista como *locus* privilegiado da verdade e do conhecimento objetivo e sistemático. Critica a representação e a ideia de que a teoria espelha a realidade, bem como a linguagem como meio transparente para ideias claras e distintas. Denuncia a falência do processo de modernização que, longe de cumprir suas promessas de progresso e emancipação, tornou-se força opressora sobre mulheres e homens, dominou a natureza, produziu sofrimento e miséria. Desconfia do humanismo, acusa a arrogância das grandes narrativas e sua pretensão a uma unidade onisciente (MORAES, 2004, p. 47).

No entanto, de acordo com este autor, é necessário nos atentarmos para o fato de que o movimento pós-moderno não se constitui como um corpo conceitual coerente e unificado. Isto se deve às divergências políticas e filosóficas das teorias que compõem este movimento, culminando em uma pluralidade de propostas e interpretações, que muitas vezes apresentam contradições entre si. Por este motivo, este movimento é acusado de um relativismo epistemológico, que, segundo Húngaro (2008), trata-se de uma inevitável consequência dos pressupostos epistemológicos defendidos pelo mesmo. Esta característica do movimento pós-moderno se estende, também, para a compreensão do currículo, que, devido à perspectiva de desconstrução dos valores pertencentes à Modernidade,

passa a ser concebido de outras formas e a possuir outros papéis no processo de formação humana dos indivíduos.

Segundo Lopes (2013), no movimento pós-moderno surgiram e se desenvolveram no campo do currículo diversas teorias pós-críticas, cujo objetivo era se opor às teorias curriculares críticas que surgiram na Modernidade, as quais já foram mencionadas neste capítulo. Nesta perspectiva, Silva (2004) afirma que a crítica pós-moderna não se prendia apenas ao currículo existente e a forma como o mesmo estava organizado, isto é, como uma materialização do projeto sociocultural da Modernidade: pautado no conhecimento científico, disciplinar e segmentado, realista e objetivista, mas, estava pautada, principalmente, na proposta de emancipação e libertação dos indivíduos através de uma determinada seleção de conhecimentos. Assim, Silva (2004) declara que o pós-modernismo quebra com qualquer pretensão de emancipação e revolução, uma vez que nesta concepção, a realidade não pode ser transformada em sua totalidade.

Desta forma, a noção de currículo como uma seleção de conhecimentos dentro da herança cultural humana passa a ser questionada, bem como, a noção de que estes conhecimentos estão saturados de interesses políticos, e, por esta razão, carregam um projeto de transformação social e de formação humana. Lopes (2013) assinala que os questionamentos sobre os conhecimentos a serem ensinados nas instituições de ensino tornam-se, cada vez mais explícitos e assumem outros contornos, de forma que as discussões sobre as diferenças passam a ser mais significativas e a ocupar lugares privilegiados nos currículos, isto é, as diferenças de gênero, sexualidade, etnia, raça, religião, entre outras, tornam-se gradualmente mais presentes na educação formal. Um exemplo disto é a perspectiva dos Estudos Culturais, que tem origem em um movimento intelectual comandado pelas camadas populares, cuja reivindicação central era uma educação que contemplasse os seus saberes e interesses, contrapondo-se, portanto, à educação baseada na cultura elitista deste período. Segundo Costa, Silveira e Sommer (2003), este movimento causou uma reviravolta na compreensão sobre cultura, que transformou-se de um conceito “[...] de domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passou a contemplar, também, o gosto das multidões” (COSTA, SILVEIRA, SOMMER, 2003, p. 36). Em consequência disto, este conceito diversificou-se, passando a incorporar novas e distintas significações mediante a representação de costumes e saberes dos grupos sociais existentes, os quais disputam pela imposição de suas identidades.

Nesta perspectiva, o currículo é visualizado como um espaço em que esta disputa se faz presente, sendo necessário identificar as relações de poder presentes no mesmo, as quais influenciam na construção de identidades e significações sobre estas distintas culturas. Desta forma, surge uma proposta multiculturalista de currículo e educação, cuja defesa é a de que a instituição escolar é o espaço em que as características das culturas existentes na sociedade devem ser consideradas e discutidas, com o objetivo de possibilitar aos estudantes reflexões sobre as diferenças, as hierarquias e as relações opressivas de poder.

Ciente de que a opressão econômica e social compõe o pano de fundo da dinâmica social vigente, ressalto a crescente importância do componente cultural no mundo contemporâneo, no qual a cultura se constitui em estruturante profundo do cotidiano de todo grupo social, em “núcleo radical da identidade de diferentes grupos sociais e povos” (Candau, 1997, p. 239), não podendo ser reduzida a mero subproduto ou reflexo da estrutura social vigente. Entendida como campo no qual se travam lutas em torno do processo de significação do mundo social, a cultura é uma prática produtiva, um espaço constituído, que dispõe de relativo grau de autonomia em relação à esfera econômica [...] (MOREIRA, 2013, p. 83).

Portanto, o que se observa na concepção de currículo defendida pelo movimento pós-moderno em comparação com as concepções críticas, principalmente no que concerne à tradição marxista, é uma inversão sobre o que é considerado como cultura humana e sua relação com o “conhecimento”. Como já discutimos neste capítulo, as teorias curriculares críticas que surgem com o movimento de reconceptualização, concebem que o currículo é constituído por uma determinada seleção de conhecimentos no interior da herança cultural humana, formada por todos os conhecimentos acumulados e sistematizados pela humanidade através do trabalho ontológico, e que, esta seleção está saturada de interesses políticos, que, por sua vez, apontam para uma concepção de formação humana. A partir disso, estas teorias defendem uma seleção de conhecimentos que possibilite aos indivíduos sua emancipação política, ou seja, o desenvolvimento de uma consciência que os permita analisar dialeticamente e criticamente as características e contradições dos arranjos sociais atuais, e além disso, os conhecimentos necessários para a transformação destes arranjos sociais, culminando em uma emancipação humana. Por outro lado, as teorias pós-críticas compreendem que o currículo deve tratar sobre os distintos grupos culturais que existem em uma mesma sociedade, e que, desta forma, os conhecimentos tratados pelo mesmo não possuem relações com interesses políticos e nem com projetos de formação humana, não havendo necessidade (e nem possibilidades) de uma transformação social.

Opondo-nos aos conceitos curriculares defendidos pelas teorias pós-críticas, compreendemos que estas discussões sobre as diferenças entre gênero, sexualidade, religião e outras, embora sejam extremamente relevantes para a sociedade, não devem ser discutidas de forma descontextualizada com a totalidade da realidade sociocultural na ordem burguesa. Isto significa dizer que, se estas questões forem discutidas de forma a desconsiderar as características da sociedade capitalista e suas consequências para o ser social, há uma possibilidade de obliteração da maior contradição existente nesta ordem social: a relação entre trabalho e capital. Há que se considerar, portanto, que estas discussões devem tratar sobre as possibilidades e os limites do ser social na ordem burguesa. Assim, concordamos com a concepção curricular defendida pelas teorias críticas da tradição marxista, de forma a defender que o currículo constitui-se como uma seleção de conhecimentos no interior da herança cultural humana, estando saturado de interesses e de projetos de formação humana. Mediante isto, defendo um currículo que possibilite aos indivíduos sua emancipação política, mas que, pensando em uma totalidade, possibilite também, sua emancipação humana.

2.4. O Currículo como um Complexo de Complexos: os determinantes que influenciam na composição de um currículo

Realizamos até o momento uma análise que buscou situar o currículo enquanto um instrumento elaborado a partir de uma necessidade humana de selecionar e sistematizar os conhecimentos pertencentes ao patrimônio cultural humano a serem socializados nas instituições de ensino. Para materializar esta análise, realizamos uma busca histórica objetivando identificar o momento de sua origem e explicitar a sua processualidade histórica, isto é, explicitar como este instrumento se desenvolve historicamente mediante os determinantes que compõe a sociabilidade humana. No decorrer desta análise, observamos que a seleção de conhecimentos que podem compor um currículo está intrinsecamente relacionada a uma concepção de formação humana, a um projeto histórico de sociedade e os interesses que o permeiam. No entanto, para que esta análise torne-se mais profícua, consideramos ser necessário discutir sobre as diversas determinações políticas, sociais e educacionais que influenciam o processo de constituição do currículo e que por ele são influenciadas. Iniciaremos este movimento neste subcapítulo, tendo plena certeza de que será insuficiente para identificar e analisar todas as determinações que compõem o processo de constituição do currículo¹¹. Contudo, compreendemos que este movimento nos auxiliará na compreensão de que o currículo é um complexo processo social, uma particularidade inserida em uma totalidade, nos auxiliando no momento de análise das propostas pedagógicas dos cursos de formação em Educação Física do Estado de Goiás.

De acordo com Sacristán (2000), para analisarmos o currículo como uma complexidade saturada de determinações, é necessário que o compreendamos como um cruzamento de práticas diversas, como uma práxis. Isto significa que há um número considerável de ações que intervêm em sua configuração, as quais se dão dentro de uma determinada organização de interações culturais e sociais, uma totalidade construída por intermédio da humanidade. Portando, segundo o autor, há que se considerar que o currículo é um fenômeno escolar, constituído por determinações não estritamente escolares.

Isso significa que uma concepção processual do currículo nos leva a ver seu significado e importância real como resultado das diversas operações às quais é submetido e não só nos aspectos materiais que o contém, nem sequer quanto às ideias que lhe dão forma e estrutura interna: enquadramento político e administrativo, divisão de decisões, planejamento e modelo, tradução em materiais, manejo por parte dos professores, avaliação de seus resultados, tarefas de aprendizagem que os estudantes realizam, etc. Significa também que sua construção não pode ser entendida separadamente das condições reais de seu desenvolvimento e, por isso mesmo, entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de ideais e significado que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação (SACRISTÁN, 2000, p. 21).

¹¹ Segundo Húngaro (2014), nenhum ser humano conseguiria esgotar um fenômeno de determinações. Esta afirmação decorre de três razões: em primeiro lugar, porque a realidade é sempre mais complexa que as teorias que tentam explicá-la; em segundo lugar, o tempo de vida do ser humano é insuficiente para apreender todas as determinações pertencentes ao fenômeno; e, em terceiro lugar, a realidade é um constante vir a ser, sendo, portanto, processual e infundável.

Na tentativa de explicitar os diversos níveis que influenciam na construção do currículo, Sacristán (2000) distingue oito “âmbitos”, nos quais se expressam práticas relacionadas ao currículo, em que são tomadas decisões que incidem, direta ou indiretamente, na organização e constituição do mesmo. Consideramos relevante enfatizar que estes “subsistemas” mantêm uma relação de determinação recíproca entre si, e que, em cada um destes se expressam determinações sociais mais amplas. Estes níveis ou âmbitos são:

1. O âmbito da atividade político-administrativa;
2. O subsistema de participação e controle;
3. O âmbito do sistema educativo;
4. O sistema de produção de meios;
5. Os âmbitos de criação cultural e científica;
6. O subsistema técnico-pedagógico;
7. O subsistema de inovação; e, por fim,
8. O subsistema prático-pedagógico.

Segundo Sacristán (2000), o “âmbito da atividade político-administrativa” corresponde às prescrições e orientações curriculares estabelecidas por um Estado organizado política e administrativamente em um determinado contexto histórico, político-econômico e social. Conforme o autor, em todas as sociedades complexas existem regulações ordenadoras do currículo, podendo variar entre graus e modalidades distintas de intervenção, de acordo com épocas e modelos políticos diversos, ocasionando diferentes e demasiadas consequências para o funcionamento de todo o sistema educativo. “Ordenar a distribuição do conhecimento através do sistema educativo é um modo não só de influir na cultura, mas também em toda a ordenação social e econômica da sociedade” (SACRISTÁN, 2000, p. 108). Além disso, como vimos nos subcapítulos anteriores deste capítulo, ao intervir no processo de seleção e sistematização dos conhecimentos que deverão compor os currículos das instituições de ensino, o Estado passa a intervir na dialética de apropriação e objetivação das novas gerações, tornando-se determinante no processo de formação humana destes indivíduos.

De acordo com Limonta (2009), para tratarmos sobre a influência destas prescrições político-administrativas no currículo é necessário compreender a relação existente entre as mesmas e o modo de produção capitalista. Segundo a autora, há um movimento histórico de subordinação das reformas educacionais aos princípios de produtividade e eficiência ditados pelos organismos internacionais¹², cujo objetivo é adequar o sistema de ensino às novas necessidades produtivas do capital. Isto significa que:

¹² Segundo Limonta (2009), estes organismos internacionais são o Banco Mundial (BM), a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

A partir do momento em que as bases técnico-operacionais, cujas máquinas e funções humanas são mecânicas, foram substituídas pelas bases cognitivo-abstratas, cujas máquinas são eletrônicas e mudam as formas de relação e de controle humanos sobre estas, se faz necessário pensar de forma diferente para executar as tarefas, o que vai exigir novas habilidades de pensamento e novos tipos de conhecimento. Subjacente a concepção neotecnicista de formação e de trabalho está a concepção pragmatista de conhecimento, de acordo com a qual só tem sentido aprender o que é imediatamente aplicável na realidade e que garanta a eficiência e a eficácia (LIMONTA, 2009, p. 97).

Nesta perspectiva, Santos e Limonta (2013) afirmam que as atuais políticas de formação de professores e de ensino estão se constituindo com base em uma visão pragmatista e tecnicista, tanto do conhecimento quanto do trabalho pedagógico, concebendo-os de forma dissociada. Como uma consequência deste processo, as licenciaturas têm oferecido cada vez mais uma formação superficial e frágil, conduzindo a um fenômeno denominado pelas autoras de “tecnificação do ensino”, cujas características remetem a uma reestruturação das teorias pedagógicas e da didática, que passam a tomar a forma de técnicas puras, impedindo que seja desenvolvido no professor ao longo do processo de formação, o pensamento dialético necessário para analisar criticamente a sua prática pedagógica. De acordo com os autores, este processo ocorre devido a inserção do trabalho docente na sociedade capitalista, que passa a ser subordinado às características e contradições da mesma, obedecendo a sua lógica de produção e aos critérios do mercado de trabalho. Assim, nesta perspectiva limitada de formação, “[...] o professor precisa apenas adquirir capacidades de transmissão de certas informações via determinadas técnicas” (SANTOS, LIMONTA, 2013, p. 176), descartando a necessidade de uma longa e consistente formação, que se torna progressivamente mais curta e precarizada.

Santos e Limonta (2013) afirmam que este movimento de tecnificação do ensino está presente nas DCN para os cursos de Licenciatura, problemática que também se estende para as DCN de formação inicial em Educação Física, em que há uma nítida valorização da prática em detrimento da formação teórica, que passa a ser considerada de menor relevância no processo de formação de professores. Esta concepção parte do pressuposto de que o futuro professor deve entrar em contato com a realidade objetiva da escola desde o início do curso, a fim de desenvolver as habilidades necessárias para “dar conta” da complexidade social desta instituição, assim, esta perspectiva não propõe “revolucionar a escola que temos para que esta se adeque à uma formação de professores científica e exigente, mas ao contrário, deve-se precarizar a formação para adequá-la a uma escola precarizada” (SANTOS E LIMONTA, 2013, p. 176).

O segundo âmbito mencionado por Sacristán (2000) é o “subsistema de participação e de controle”, que corresponde aos diversos mecanismos de controle utilizados pelo âmbito político-administrativo para diagnosticar a qualidade da educação formal e, simultaneamente, inspecionar em que medida as prescrições curriculares estão sendo cumpridas. Este controle é exercido por meio de órgãos especializados do Estado e também, por meio das instituições de ensino e dos professores. Conforme Sacristán (2000, p. 106):

[...] O currículo avaliado, enquanto mantenha uma constância em ressaltar determinados componentes sobre outros, acaba impondo critérios para o ensino do professor e para a aprendizagem dos estudantes. [...] As aprendizagens escolares adquirem, para o estudante, desde os primeiros momentos de sua escolaridade, a peculiaridade de serem atividades e resultados valorizados. O controle do saber é inerente à função social estratificadora da educação e acaba por configurar toda uma mentalidade que se projeta inclusive nos níveis de escolaridade obrigatória e em práticas educativas que não têm uma função seletiva nem hierarquizadora.

Nesta mesma perspectiva, Saviani (2000) afirma que a visão de qualidade atual sobre a escola é a aprovação nos testes avaliativos, como por exemplo, o vestibular e o ENEM, os quais estão pautados em uma visão unilateral de educação e ensino. Para o autor, este processo está cada vez mais explícito no campo educacional, que agora passa a ter sua qualidade “medida” e “quantificada” por padrões advindos do campo econômico. Devido a isso, observamos um processo de consolidação das avaliações em larga escala e da composição de “índices” como definições de educação de qualidade. Avaliações como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) têm limitado os currículos das instituições de Educação Básica através de suas “matrizes de referências”¹³, assim como, as avaliações do Ensino Superior, dentre elas, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)¹⁴, têm estabelecido competências e habilidades a serem alcançadas no processo de formação, demonstrando que são oriundas de concepções “tendenciosamente estreitas da educação e da vida intelectual” (MÉSZAROS, 2008, p. 49).

De acordo com Sacristán (2000), o terceiro âmbito, a “ordenação do sistema educativo”, corresponde a estrutura em que está organizado o sistema de ensino, desde os níveis e ciclos educativos, até as modalidades que o compõem. Por sua vez, estes “níveis educativos e modalidades de educação cumprem funções sociais, seletivas, profissionais e culturais diferenciadas e, isso se reflete na seleção curricular que têm como conteúdo expresso e nas práticas que se criam em cada caso” (SACRISTÁN, 2000, p. 24). Segundo o autor, é de acordo com a finalidade de cada um destes níveis que o âmbito político-administrativo exerce o seu poder de seleção de conhecimentos no interior da cultura humana, e também, cria mecanismos de controle e avaliação.

O quarto âmbito, o “sistema de produção de meios”, corresponde a uma série de recursos didáticos, dentre os quais destacamos o livro didático, “[...] elaborados por diferentes instâncias, que costumam traduzir para os professores o significado e os conteúdos do currículo prescrito, realizando uma interpretação destes” (SACRISTÁN, 2000, p. 104). Conforme este autor, o sistema de produção de meios constitui-se como um dos instrumentos de forte influência na prática pedagógica, que, no entanto, tem sido pouco investigado. Esta afirmação decorre do fato de que estes recursos se configuram como uma materialização da seleção de conhecimentos realizada pelo âmbito político-administrativo, reproduzindo, conseqüentemente, suas concepções de formação humana e de

¹³ As matrizes de referências são as competências e habilidades dos estudantes que serão avaliadas nestes testes. Tem sido constante o movimento nas escolas de transformar estas matrizes em currículos, visando bons índices nestas avaliações.

¹⁴ Tem como objetivo avaliar o desempenho dos estudantes com relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial.

ensino. Por esta razão, Sacristán (2000) afirma que estes recursos não são instrumentos neutros, posto que também são formas de controle sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Sacristán (2000), o quinto âmbito, o “âmbito de criação cultural e científica”, corresponde à atividade de investigação científica capaz de construir novos conhecimentos, incrementando novos aspectos à herança cultural humana. No entanto, conforme o autor, há uma nítida desconexão entre os pesquisadores que se dedicam à criação destes conhecimentos, geralmente situados em instituições específicas para este movimento (as universidades), e a realidade do contexto escolar.

Por sua vez, o sexto âmbito, “o subsistema técnico-pedagógico” está intrinsecamente relacionado ao âmbito de criação cultural e científica. De acordo com o autor, este subsistema corresponde ao sistema de formação de professores e de especialistas nos temas relacionados à educação e ao ensino, que são responsáveis por produzir e sistematizar conceitos e conhecimentos sobre a realidade educativa, buscando formas de compreendê-la em sua totalidade, sem desconsiderar suas particularidades, dentre elas, o currículo. Este âmbito influencia “não apenas na seleção dos conteúdos culturais e em sua ordenação, mas também na delimitação de objetivos específicos de índole pedagógica e em códigos que estruturam todo o currículo e o seu desenvolvimento” (SACRISTÁN, 2000, p. 25).

O “subsistema de inovação”, sétimo âmbito apresentado e discutido por Sacristán (2000), trata-se de uma instância mediadora que teve origem através de grupos de professores e movimentos sociais que reivindicavam a renovação pedagógica. De acordo com Sacristán (2000), com o desenvolvimento do âmbito de criação cultural e científica e do subsistema técnico-pedagógico, a capacidade de análise crítica dos professores e pesquisadores do campo da Educação com relação às questões relacionadas ao currículo aumentou progressivamente, fazendo com que os mesmos reivindicassem sua renovação qualitativa.

O último âmbito, “o âmbito prático-pedagógico”, corresponde ao contexto escolar em que o currículo está inserido, de forma que o mesmo sofre influências das instituições de ensino, dos professores e dos estudantes. Para Sacristán (2000, p. 26), é neste âmbito em que “[...] se comunicam e se fazem realidade as propostas curriculares, condicionadas pelo campo institucional organizativo imediato e pelas influências dos subsistemas anteriores [...]”. Portanto, é neste âmbito que o currículo passa a ser moldado por cada um dos professores, em que há um planejamento individual de suas respectivas disciplinas. No entanto, este planejamento individual está submetido a um planejamento coletivo, em que o grupo de professores pertencentes a uma mesma instituição organizam e padronizam o trabalho pedagógico, buscando estabelecer suas concepções de escola e educação, os objetivos a serem alcançados com o processo de ensino-aprendizagem, as metodologias de ensino adequadas para isso, entre outros. É a partir desta organização coletiva que surgem os Projetos Político Pedagógicos (PPP) no caso das instituições de ensino da Educação Básica, e os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) no caso das instituições de Ensino Superior. Ambos documentos têm a mesma finalidade e sua construção foi estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9.349/96, art. 12, inciso I, instituindo que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e

executar seu projeto pedagógico”. Perante esta determinação legal, todas as instituições de ensino devem investigar o contexto social em que estão inseridas, e, a partir disso, analisar criticamente o projeto de formação que defendem e assumir um projeto pedagógico que oriente o processo de formação humana de seus estudantes.

2.4.1 Os Âmbitos do Currículo e a Produção Acadêmico-Científica em Educação Física: a formação de professores em questão

Compreendemos que o presente estudo, por realizar uma análise das políticas curriculares voltadas para a formação de professores em Educação Física e dos projetos pedagógicos das IES formadoras do Estado de Goiás, está centralizado no âmbito político-administrativo e no âmbito prático-pedagógico, conforme classificação de Sacristán (2000). Contudo, com o objetivo de mapear os âmbitos do currículo em que se concentra a produção acadêmico-científica do campo da Educação Física sobre formação de professores, bem como, as lacunas existentes sobre a respectiva temática, realizamos uma breve revisão sistemática em dez periódicos científicos¹⁵ deste campo, em um período entre 2004 a 2014¹⁶. Como critério de inclusão, foi estabelecido que os artigos deveriam apresentar as palavras-chave: formação de professores em Educação Física; Currículo; e Projeto Pedagógico de Curso (PPC), no título, no resumo e no corpo do texto.

Observamos que o periódico que concentrou um maior número de publicações foi a Revista Movimento, com um total de 10 artigos (23%). Em seguida, a Revista Motriz com 07 artigos (16%); a Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, com 7 artigos (16%); Pensar a Prática, com 5 artigos (11%); Revista Kinesis, com 04 artigos (9%); Revista Brasileira da Ciência e Movimento, com 3 artigos (7%); Revista da Educação Física/UEM, com 3 artigos (7%); Conexões: Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, com 3 artigos (7%); Revista Motricidade, com 1 artigo (2%); e, Revista Recorde: Revista de História do Esporte, com 1 artigo (2%).

Mediante a análise dos dados, observamos que no período investigado determinados temas haviam sido mais enfatizados, permitindo que fossem formadas quatro categorias de artigos, sendo: formação inicial, com 20 artigos (46%); os conhecimentos e competências na formação em Educação Física, com 10 artigos (23%); diretrizes e políticas de formação em Educação Física, com 09 artigos (20%); e, por fim, a identidade e a experiência na formação de professores em Educação Física, com 05 artigos (11%). Notamos que no período investigado, o campo acadêmico-científico da Educação Física não publicou um grande quantitativo de artigos que tratavam sobre a formação de professores e que apresentavam como palavras-chave os termos: Formação de professores em Educação Física; Currículo; e, Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Na primeira categoria – “formação inicial” – constam os artigos que tratam sobre as características e as problemáticas do processo de formação inicial nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física. Observou-se que as análises realizadas nesta categoria, podem

¹⁵ Estes periódicos científicos são pertencentes aos estratos A2, B1, B2, B3 e B4 da Área 21 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

¹⁶ A delimitação deste período se deu devido ao crescimento da prática científica no campo da Educação Física discutido por Lazzarotti Filho *et al* (2014) na primeira e segunda década do século XXI.

ser divididas em: a) estudos que propõem uma nova epistemologia para os cursos de formação em Educação Física, com 10 artigos (50%); b) estudos que analisam a dimensão ambiental nos cursos de formação do campo, com 2 artigos (10%); c) estudos que abordam sobre o multiculturalismo nos currículos de formação em Educação Física, com 3 artigos (15%); e, d) estudos que analisam o processo histórico de constituição de determinadas Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem formação inicial em Educação Física, com 5 artigos (25%).

Foi possível constatar que no primeiro grupo, há um movimento de análise crítica da processualidade histórica da Educação Física e dos determinantes político-econômicos do campo, demonstrando que este campo acadêmico-científico ainda é influenciado pelo paradigma técnico-instrumental, principalmente, no que concerne aos cursos de formação em Licenciatura e Bacharelado, havendo, portanto, a necessidade de rompimento com o mesmo. Com relação ao segundo grupo, nota-se uma preocupação em analisar como a questão ambiental têm sido internalizada no Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) de formação em Educação Física no Ensino Superior. Segundo estes artigos, a inserção desta temática nestes documentos ainda é restrita, demonstrando-se insuficiente para que seja promovida uma educação ambiental crítica. No terceiro grupo estão reunidos os artigos que se propuseram a discutir sobre os limites e as possibilidades da construção de currículos multiculturais para a formação inicial em Educação Física, os quais puderam verificar que apesar do aumento da produção acadêmico-científica sobre o multiculturalismo e as questões de etnia, gênero e religião no campo em questão, não existem propostas curriculares que o materializem. Os artigos que compõem o último grupo buscaram compreender a organização curricular dos cursos de formação em Educação Física de determinadas Instituições de Ensino Superior (IES).

A segunda categoria – “os conhecimentos na formação em Educação Física” – reúne artigos que se propõem a discutir sobre os conhecimentos didáticos e específicos presentes nos cursos de formação em Educação Física, perpassando também pelas competências relacionadas ao processo de formação profissional. Desta forma, podemos afirmar que o conteúdo destes artigos se divide em dois grupos: a) o conhecimento pedagógico-didático na formação de professores em Educação Física, com 7 artigos (70%); e, b) o esporte como conhecimento específico da Educação Física e suas implicações na formação de professores, com 3 artigos (30%). Constatamos que os artigos reunidos no primeiro grupo abordam sobre a relevância do conhecimento didático-pedagógico na formação de professores em Educação Física, apontando que há uma dificuldade crescente nos cursos de formação docente em articular os conteúdos das disciplinas específicas e os conteúdos didático-pedagógicos. A partir disso, estes artigos desenvolvem uma discussão teórica para apresentar a ideia de que não é suficiente ter conhecimento dos conteúdos que compõe determinado campo do conhecimento, como a Educação Física, mas que é necessário realizar uma mediação através dos conhecimentos didáticos e pedagógicos que permitam aos alunos se apropriarem dos conteúdos referentes a esse campo, neste caso, os esportes, a ginástica, a dança, entre outros.

Por outro lado, observamos que a discussão sobre os conhecimentos específicos da Educação Física perpassa, principalmente, pela discussão sobre o esporte. Desta forma, os artigos que compõem o segundo grupo buscam analisar como os conhecimentos relativos ao esporte têm

sido implementados na formação de professores. Estes artigos defendem uma formação que capacite os docentes para desenvolverem práticas esportivas que promovam uma transformação social estruturada em uma perspectiva humanista de educação de valores, a qual seria responsável por despertar nos indivíduos a solidariedade, a aprendizagem social, a auto-organização e atitudes éticas e estéticas, valores (supostamente) intrínsecos no fenômeno esportivo.

A terceira categoria – “diretrizes para a formação em Educação Física” – reúne os artigos que analisam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de formação em Educação Física. Notou-se que estes artigos buscam discutir três questões específicas, divididas nos seguintes grupos: a) diretrizes para uma formação unificada, com 3 artigos (33%); b) as contradições presentes no processo de elaboração destas diretrizes, com 2 artigos (23%); e, c) o processo de adequação de determinados cursos de Licenciatura e Bacharelado às DCN, com 4 artigos (44%). Constatamos que os artigos pertencentes ao primeiro grupo, realizam um movimento de contraposição às atuais diretrizes curriculares, a cisão da formação em Licenciatura e Bacharelado, e, a atuação do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e dos Conselhos Regionais de Educação Física (CREF). Nestes artigos, este movimento é realizado para apresentar uma proposta de formação que se contrapõe a organização atual da formação do campo em questão, sustentando uma posição de reformulação das diretrizes curriculares para o desenvolvimento de uma formação unificada em Educação Física, de caráter ampliado.

Nesta mesma perspectiva de análise, os artigos que compõem o segundo grupo demonstram que no processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) existem duas concepções distintas de formação em Educação Física, contraditórias entre si, uma vez que atendem a grupos de interesses distintos. Há, portanto, aqueles que defendem uma formação subsumida às demandas do mercado de trabalho, e, por outro lado, aqueles que se opõem a esta concepção, assumindo uma posição crítica ao condenar a perspectiva reprodutora das relações sociais de exploração atuantes no mercado de trabalho. Por fim, os artigos que constituem o terceiro grupo buscaram discutir sobre o processo de adequação dos cursos de formação em Licenciatura e Bacharelado em Educação Física às reformas curriculares que se deram após a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) presentes na Resolução CNE/CES nº 07/2014, avaliando que as instituições pesquisadas ainda não haviam se adequado às diretrizes, apresentando problemáticas e divergências neste processo.

A última categoria – “a experiência na formação de professores em Educação Física” – engloba: a) estudos sobre as experiências sociais e sociocorporais adquiridas pelos discentes nos cursos de formação em Educação Física, com 3 artigos (60%); b) estudos que tratam sobre o processo de formação da identidade docente, com 2 artigos (40%). A partir da análise dos mesmos, notamos que estes artigos partem do pressuposto de que o professor é sujeito ativo de suas práticas, e que, portanto, os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos pelo mesmo no decorrer de suas experiências como discente, influenciam diretamente em suas escolhas no decorrer da trajetória acadêmica. Segundo estes artigos, é perceptível um aumento na publicação de pesquisas que focalizam o professor como sujeito de sua própria prática pedagógica, no entanto, há um distanciamento entre estes estudos e os cursos de formação, de forma que ainda não foi possível

materializar esta concepção do “formar-se professor” nos currículos das instituições que oferecem cursos de formação em Educação Física.

Desta forma, em uma análise das categorias construídas mediante os 44 artigos publicados nos respectivos periódicos, observamos que no período investigado o campo acadêmico-científico da Educação Física concentrou suas pesquisas no âmbito político-administrativo e no âmbito prático-pedagógico, aproximando-se, portanto, do presente estudo. Isto significa que houve uma maior preocupação em analisar as prescrições e as orientações do sistema político-administrativo para a formação em Educação Física, e, também, uma preocupação em analisar como os professores e as IES estavam se adequando a estas prescrições e moldando seus projetos pedagógicos para atendê-las. Em decorrência disto, observamos que há uma lacuna nas investigações sobre os âmbitos de produção de meios, de ordenação do sistema educativo, de controle e avaliação, de inovação e técnico-pedagógico, indicando a necessidade de pesquisas que investiguem as relações existentes entre o currículo, a formação de professores em Educação Física e os materiais didáticos utilizados para compor estes cursos; o trato pedagógico e metodológico dado aos distintos níveis da Educação Básica nestes cursos de formação; como os cursos de formação em Educação Física têm lidado com os mecanismos de controle e avaliação do âmbito político-administrativo; entre outras possibilidades que abarcam estes âmbitos.

CAPÍTULO 3

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

De fato, quando falamos em História, estamos a falar da história dos homens e de suas construções sociais, da sua atuação e sua interferência na sociedade. A História nos ajuda entender que o homem tem e teve uma ação concreta: o que temos atualmente foi construído e não fruto exclusivo do acaso, tampouco estava escrito em um “livro dos destinos”. Todos, querendo/sabendo ou não, fazemos parte da história.

(V. A. Melo, **História da Educação Física e do Esporte no Brasil – panoramas e perspectivas**).

[...] Todas as lutas históricas, quer se desenvolvam no terreno político, no religioso, no filosófico ou noutra terreno ideológico qualquer, não são, na realidade, mais do que a expressão mais ou menos clara de lutas de classes sociais, e que a existência destas classes, e, portanto também as colisões entre elas, são condicionadas, por sua vez, pelo grau de desenvolvimento da sua situação econômica, pelo carácter e pelo modo da sua produção e da sua troca, condicionada por estes.

(K. Marx, **O 18 de Brumário de Louis Bonaparte**).

Ao nos propormos a realizar uma discussão sobre a historicidade da formação de professores em Educação Física no Brasil, não tivemos como objetivo isolar este processo, como se estivesse apartado de um processo histórico mais amplo. Tendo isto em vista, citamos Melo (1999) e Marx (1984) na epígrafe deste capítulo, com o objetivo de apresentar inicialmente a concepção de história que defendemos, e, a partir disto, apresentar a discussão realizada neste momento específico do estudo em questão. Nesta perspectiva, defendemos que a historicidade referente à formação de professores em Educação Física no Brasil está inserida na história da humanidade e da luta de classes, e, por esta razão, se modifica e se constitui mediante as transformações sociais, culturais, políticas e econômicas que transcorrem nesta totalidade. Portanto, ao elaborarmos a discussão deste capítulo, realizamos um movimento de situar a particularidade da formação de professores em Educação Física nesta totalidade, dando destaque à influência que as transformações da ordem burguesa e do sistema de produção capitalista possuem nos currículos de formação em Educação Física. Neste momento, as análises sobre o currículo realizadas no capítulo anterior tornam-se de significativa relevância, auxiliando-nos a estabelecer relações entre o currículo e a formação humana nos cursos de Educação Física.

3. O Surgimento da Educação Física no Brasil: a constituição do campo em meio à implantação do capitalismo no país

A Educação Física surge no Brasil influenciada pela concepção médico-higienista de corpo, ser humano e saúde; pela concepção positivista de ciência; e, pela concepção burguesa de mundo e sociedade. Estas concepções foram herdadas da Educação Física gerada na Europa no século XIX,

que, ao passar por um processo de grandes transformações histórico-sociais na estrutura e organização de suas cidades e nas bases do processo de produção, consequências da Revolução Burguesa, desenvolveu instrumentos que possibilitassem o disciplinamento dos corpos das populações – dentre os quais a Educação Física e a Educação Sexual –, visando construir um novo ser humano para uma ordem política, econômica e social emergente. Esta nova ordem correspondeu a ascensão e consolidação da burguesia ao poder político e econômico, dando início a uma economia de mercado de bases monetárias e capitalistas, marcada pela segregação de classes, em que há um constante enriquecimento cultural e material da classe burguesa, e, um constante empobrecimento e exploração da classe trabalhadora.

Por esta razão, Soares (2004) afirma que o século XIX é de grandiosa relevância para compreendermos a origem da Educação Física, pois neste período foram elaborados os conceitos básicos sobre o corpo e o seu uso como força de trabalho em uma sociedade caracterizada pela ordem burguesa e pelo sistema de produção capitalista. Segundo a autora, os objetivos estabelecidos para a Educação Física estavam voltados para a economia capitalista em plena ascensão, de forma que em um primeiro momento surge a necessidade de formar mão-de-obra fisicamente resistente para suportar as jornadas de trabalho que duravam entre 13 a 16 horas, em um processo de produção que tornava-se, cada vez mais, precarizado e fragmentado. Em um segundo momento, surge a necessidade de fortalecer a saúde da classe trabalhadora, que havia sido “empurrada” para longe dos centros e das áreas residenciais da classe burguesa, estabelecendo-se em locais negligenciados pelo crescimento urbano, em que não eram realizados serviços sanitários e de limpeza, culminando no surgimento de diversas doenças. Portanto, a Educação Física surge no contexto europeu como a expressão física dos interesses do capital, uma vez que toma para si o papel de construir um novo perfil de trabalhador através do disciplinamento físico e da promoção da saúde, e, para isso, “[...] ela encarna e expressa os gestos automatizados, disciplinados, e se faz protagonista de um corpo ‘saudável’: torna-se receita e remédio [...]” (SOARES, 2004, p. 06) para curar os males que prejudicavam o rendimento do trabalho vivo que movia as máquinas do capital¹⁷.

Mediante estes objetivos, a Educação Física passa a buscar à luz do positivismo, ciência hegemônica¹⁸ daquele período histórico, uma explicação para o corpo. Segundo Lowy (1985), o positivismo parte do pressuposto de que existem leis naturais invariáveis e independentes da ação humana que regem o funcionamento do universo. Estas leis naturais correspondem às mesmas leis que regem o funcionamento da vida social, culminando na compreensão de que a sociedade é fruto de uma “harmonia natural”. Compreendemos ser relevante mencionar que, devido a esta concepção de sociedade e ser humano, o positivismo auxiliou na consolidação da ordem burguesa e das

¹⁷ Não nos cabe aqui inocência, posto que esta preocupação com o rendimento do trabalho vivo a que nos referimos, isto é, a classe trabalhadora, não vem acompanhada de uma preocupação em modificar as condições de vida e de trabalho desta classe.

¹⁸ De acordo com Lowy (1985), a ciência positivista surge no século XVIII como uma perspectiva revolucionária de ciência, uma vez que tinha como objetivo romper com a ideologia clerical, feudal e absolutista dominante da época. O positivismo de Condorcet e de Saint-Simon, rompe ao defender que o conhecimento advindo da ciência não deveria ser dominado apenas pela Igreja, pelo poder feudal e pelo Estado monárquico, sendo necessário construir uma ciência que não possuísse ligação com o conhecimento das doutrinas teológicas e com os dogmas políticos e religiosos. No entanto, o positivismo perde a sua perspectiva revolucionária com Augusto Comte, que passa a defender o conservadorismo e as desigualdades da ordem burguesa. Para Lowy (1985), o positivismo, assim como, a burguesia, surgem com uma perspectiva revolucionária e contestadora, que, ao consolidarem-se, torna-se uma perspectiva conservadora.

desigualdades sociais, econômicas e culturais que a acompanharam, tornando-se relevante ideologia neste processo, posto que justificava estas desigualdades como fenômenos naturais inerentes à natureza e à sociedade.

Nesta mesma perspectiva, havia a defesa de que o ser humano também é resultado destas leis, e, que, portanto, a sua materialidade corpórea, isto é, o corpo, é um dado natural e biológico a ser estudado, mensurado e quantificado. De acordo com Soares (2004), o positivismo auxilia na consolidação da mercantilização do corpo, que passa a ser concebido como uma mera unidade produtiva do maquinário capitalista, tornando-se necessário controlá-lo meticulosamente para ser útil ao capital. A Educação Física se apropria desta concepção a-histórica de ser humano e corpo, limitando o seu estudo e a sua intervenção aos aspectos anatomofisiológico e biológico. Esta concepção de corpo também foi apropriada pela Medicina, que, assim como a Educação Física, constituiu-se como relevante instrumento de disciplinamento dos corpos e manutenção da saúde. Segundo Soares (2004), acreditava-se naquele período histórico que a classe trabalhadora vivia em meio a uma miséria de hábitos e costumes – além da miséria causada pelas condições precárias de trabalho e de vida –, caracterizada pelos vícios e pela imoralidade, sendo necessário uma intervenção que lhes ensinassem bons hábitos morais e higiênicos. Esta intervenção foi realizada pelo campo higienista da medicina, que promoveu uma assepsia do meio físico mediante uma “educação” física, moral, intelectual e sexual dos núcleos familiares¹⁹.

Como uma continuação deste “projeto” de construção e manutenção do trabalhador disciplinado e saudável para a maquinaria do capital, a Educação Física, sob a concepção médico-higienista e positivista de ser humano e corpo, foi introduzida às instituições escolares. Para Soares (2004), isto correspondeu a um avanço para o campo da educação, posto que foram iniciadas discussões – mesmo que limitadas – sobre o corpo, considerado como temática obscura pelos dogmas religiosos; ao mesmo tempo que correspondeu a um atraso para a Educação Física, que agravou-se como um instrumento de disciplinamento de movimentos e de domesticação. Neste contexto, iniciaram-se pela Europa, especificamente na Alemanha, Suécia, França e Inglaterra, diversas formas de sistematizar e organizar os exercícios físicos, dando origem às escolas ginásticas, comumente conhecidas como “métodos ginásticos”, que, inicialmente foram introduzidos nas instituições escolares, e, em seguida, foram utilizados para a educação física das massas e para os treinamentos militares.

Até o momento, realizamos uma breve discussão situando os principais determinantes da Educação Física europeia que influenciaram o surgimento e o desenvolvimento da Educação Física brasileira, que foram: a concepção positivista de ciência; a concepção médico-higienista de ser humano e corpo; a inserção da Educação Física nas instituições escolares, e, a criação dos métodos ginásticos. Determinantes que estão atrelados à concepção de ser humano, mundo e sociedade da ordem burguesa e do sistema de produção capitalista. De acordo com Soares (2004), esta influência ocorreu porque o Brasil iniciou tardiamente a sua integração ao capitalismo mundial, apropriando-se

¹⁹ Soares (2004) realiza uma interessante análise sobre a responsabilização da mulher neste processo. Segundo a autora, este processo de “educação” médico-higienista resultou em uma responsabilização da mulher na educação dos filhos para a integridade física, moral e sexual, bem como, a responsabilização pela integridade e higiene de seu lar. No entanto, apesar de considerar esta análise de grande relevância para pensarmos as relações dentro da Educação Física, não nos delongaremos na mesma.

das concepções que haviam marcado a origem da Educação Física na Europa. No entanto, não se trata de afirmarmos que a Educação Física brasileira realizou uma apropriação anacrônica e deformada da Educação Física europeia, até porque existiram fatores históricos e sociais referentes ao contexto brasileiro, como o militarismo, que marcaram o surgimento deste campo no país. Desta forma, se trata de afirmarmos que houve uma apropriação do papel social de disciplinamento dos corpos exercido pela Educação Física na Europa. A apropriação deste papel social, por sua vez, integrou um projeto histórico de sociedade mais amplo, isto é, de consolidação do capitalismo no Brasil.

Segundo Fernandes (1976), o Brasil realizou uma absorção do padrão estrutural e dinâmico da organização econômica, social e cultural da Europa moderna, objetivando implementar uma economia de bases monetárias e capitalistas, concretizando a implantação da civilização ocidental moderna no país. A burguesia brasileira²⁰, que surge com um papel econômico específico e em condições históricas peculiares a este país, inicia um movimento de contestação ao regime escravocrata, que, em sua essência, correspondia a uma “revolução social dos brancos e para os brancos”, uma vez que não combatia a escravidão em si, mas sim, o que ela representava para uma classe que pretendia romper com o estatuto colonial, organizar-se como uma Nação e expandir a economia de mercado. De acordo com Fernandes (1976), apesar deste “espírito revolucionário”, caracterizar-se como ambíguo e egoístico, promoveu um abalo nas bases do regime escravocrata-senhorial, concedendo à burguesia um cenário propício para a sua expansão, bem como, para a expansão dos seus interesses econômicos. Mediante a conquista da Independência e a possibilidade de consolidação de um Estado nacional, tornou-se necessário iniciar um processo de organização e modernização do espaço econômico, social e político do país, que, por um lado, incluía a inserção das tecnologias utilizadas no sistema econômico global nas indústrias brasileiras, e, por outro lado, a apropriação do padrão cultural e civilizatório europeu por parte da população brasileira.

Soares (2004) afirma que a instituição escolar foi eleita como local privilegiado para a apropriação deste padrão cultural, no entanto, em um primeiro momento, apenas a elite tinha acesso a estas instituições e a estes conhecimentos. O projeto de formação humana era semelhante àquele das instituições escolares europeias que mencionamos nos parágrafos anteriores, isto é, pautado no naturalismo positivista, nas concepções médico-higienistas e na necessidade de disciplinar os corpos. Neste caso, em se tratando da educação das elites, o disciplinamento dos corpos não vinha acompanhado da necessidade de suportar longas jornadas de trabalho, mas sim, como um pressuposto para o disciplinamento “espiritual e moral”, uma vez que o disciplinamento destas dimensões humanas constituía-se como um distintivo de pertencimento às elites.

²⁰ Segundo Fernandes (1976), o “burguês” surge no Brasil como uma entidade especializada na rede de mercantilização, englobando desde um artesão que mercantilizava sua produção interna, até um negociante que vendia mercadorias de distintos gêneros. Indicamos, para aqueles que possuem o objetivo de aprofundamento nestas questões, a leitura da obra “A Revolução Burguesa no Brasil” do referido autor.

A ginástica podia ser comum a todos dada a sua definição genérica e utilitária; ela era como que um trabalho de base. Entretanto, para o completo trabalho de educação do corpo, eram necessários também exercícios específicos. Exercícios que pudessem desenvolver os órgãos dos sentidos, que pudessem atender aos preceitos da elegância e, portanto, variar entre os sexos. Canto, declamação, piano eram indicados para as meninas; salto, carreira, natação, equitação e esgrima, para os meninos; e dança, para meninos e meninas (SOARES, 2004, p. 80).

Neste contexto, a Educação Física também ganha espaço nas instituições escolares brasileiras, promovendo através dos métodos ginásticos, da dança e de determinados esportes – principalmente, a natação e a esgrima – a formação da burguesia necessária à nova civilização que se iniciara. A prescrição destes esportes e dos métodos ginásticos era realizada pelos médicos higienistas, que eram considerados naquele período histórico como detentores dos conhecimentos relacionados ao corpo biológico e anatomofisiológico do ser humano, posto que dedicavam-se aos estudos sobre as consequências do exercício físico na educação física, moral e higiênica dos indivíduos. No entanto, estes médicos não determinavam apenas a organização da Educação Física, mas também a organização de todo o currículo e rotina da instituição escolar, instaurando, segundo Soares (2004), a “pedagogia da boa higiene”:

Tempo e espaço, conteúdo e forma foram pensados. O estudo, o descanso, o exercício físico, a alimentação... tudo passou a ser regulado, controlado e vigiado, e a utilização “ótima” do tempo passou a ser determinante na metodologia utilizada. Tornava-se imperioso não deixar margem à ociosidade pois o ócio induz à vagabundagem, à capoeiragem e aos vícios prejudiciais ao desenvolvimento físico e moral (SOARES, 2004, p. 77).

Entretanto, a educação apenas da classe burguesa não foi suficiente para a concretização da modernização que se pretendia, pois havia a necessidade de ocupar os postos de trabalho das indústrias que cresciam progressivamente, com operários minimamente preparados para exercer as suas tarefas no ato de produção. Como afirmamos anteriormente, antes de dar início ao processo de apropriação do sistema de produção capitalista, o Brasil caracterizava-se por um regime escravocrata-senhoril, e, portanto, por uma população definida pela miséria intelectual e cultural – neste momento, nos referimos especificamente à classe dominada, neste caso, os escravos –, devido à negação de conhecimentos a que foi sujeita durante séculos a fio. Em consequência disto, esta população não possuía os conhecimentos suficientes para ser introduzida ao “moderno” maquinário do capital, sendo imperioso educá-la. Entretanto, Soares (2004) declara que o projeto de formação humana desta população não se aproximava do projeto de formação humana das elites, seja no trato com a Educação Física, seja no trato com os demais conhecimentos que compunham os currículos das instituições escolares. Portanto, os conhecimentos a serem socializados com a classe trabalhadora correspondiam apenas àqueles necessários para a inserção no ato de produção. Neste contexto, a Educação Física retoma o papel anteriormente assumido na Europa, isto é, de disciplinamento dos corpos para as longas jornadas de trabalho.

Este papel social receberia uma maior ênfase ao serem organizadas e instauradas as instituições militares brasileiras, que ao darem início a um movimento de dependência entre as concepções militares e os cursos de formação em Educação Física, tornaram-se determinantes no

processo de constituição do papel social a ser exercido pelos instrutores e monitores²¹ de Educação Física neste período histórico. Segundo Castellani Filho (1999), as instituições militares brasileiras foram reorganizadas sob influência de uma Missão Militar francesa que se estabeleceu em meados de 1907 no Brasil, com o objetivo de auxiliar no processo de reorganização da Força Pública de São Paulo. Esta missão militar propôs a criação de um órgão que possibilitasse aos oficiais e sargentos da Força Pública uma dupla formação, isto é, uma formação coerente com os pressupostos militares, envolvendo, principalmente, a educação do físico através do método ginástico francês; e, uma formação que os habilitasse como mestres e monitores de Ginástica e de Esgrima. Mediante estes objetivos, foi criada em 1914 a Escola da Educação Física, que em 1936 seria regulamentada pelo Estado de São Paulo²², ampliando a oferta das modalidades de formação, a saber: instrutores e monitores de Educação Física Geral e Desportiva; Mestres de Armas e Monitores de Esgrima; e, Massagista Desportivo. Além disso, esta instituição também passou a permitir que os médicos ingressassem nestes cursos, possibilitando aos mesmos uma especialização nos conhecimentos referentes à Educação Física.

De acordo com Castellani Filho (1999) e David (2003), mediante esta formação, os militares passaram a fornecer nas instituições escolares a educação do físico e a educação cívica, exercendo uma militarização do corpo e do “espírito”, cuja intencionalidade era 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” (DAVID, 2003, p. 24). Portanto, a atuação dos militares no contexto escolar integrava um projeto mais amplo que seria iniciado com o regime político implantado por Getúlio Vargas em 1937, sob o pretexto de adequar a dimensão política do país às suas necessidades econômicas. Segundo estes autores, o período que marcou o Estado Novo caracterizou-se por políticas nacionalistas, autoritárias e anticomunistas, com o objetivo de dar continuidade ao processo de modernização da indústria brasileira, e, conseqüentemente, de implantação do sistema de produção capitalista. Para isso, era necessário constituir uma população coesa com estes objetivos, e, portanto, com um sentimento de nacionalidade aflorado. A Educação Física foi um dos instrumentos utilizados para aflorar este sentimento, ganhando espaço na Constituição Federal de 1937, em que passou a ser responsabilidade do Estado o seu provimento.

[...] A Educação Física foi contemplada como sendo matéria obrigatória a ser oferecida pelos estabelecimentos de ensino e cumprida por todos os alunos até os 21 anos de idade. Buscava-se, dessa forma, atender ao preceito constitucional contido em seus artigos 131 e 132, referente à promoção do adestramento físico necessário ao cumprimento – por parte da juventude – “de seus deveres para com a economia” (CASTELLANI FILHO, 1999, p. 73).

²¹ Ao tratarmos sobre este período histórico, optamos por utilizar os termos “instrutores e monitores” de Educação Física por compreendermos que a formação neste contexto histórico era insuficiente para que, de fato, fosse concretizada a formação de um “professore”, compreendido aqui enquanto um indivíduo responsável pela socialização dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade sobre a Cultura Corporal. Neste caso, os instrutores e monitores de Educação Física possuíam o papel de proporcionar treinamento físico.

²² Posteriormente, esta instituição passou por diversas modificações em seu regulamento, sendo denominada em 1939 como Escola de Educação Física da Polícia Militar do Estado de São Paulo, e, a partir disso, considerada como instituição pioneira na oferta de cursos de formação em Educação Física.

Mediante isto e tendo como objetivo intervir no processo de formação profissional para garantir a materialização das intenções políticas deste governo, foi criada em 1939 na Universidade do Brasil (UB), a Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD). A criação da ENEFD marca o início do primeiro período de formação de professores em Educação Física, uma vez que, segundo Castellani Filho (1999), caracteriza o surgimento do primeiro modelo curricular de formação em nível superior deste campo. Por esta razão, David (2003) afirma que no período getulista, foram desenvolvidos traços significativos para uma Educação Física institucionalizada, seja com relação ao contexto escolar, seja com relação ao contexto da formação profissional. No entanto, compreendemos que não podemos ignorar as intencionalidades que levaram a esta institucionalização, as quais estão intrinsecamente atreladas às demandas de instauração do sistema de produção capitalista no Brasil, em que a Educação Física assume um papel de disciplinamento físico e moral da classe trabalhadora.

Segundo Germano (1990), as disciplinas deste curso eram ministradas pelos militares e pelos médico-higienistas, que haviam auxiliado na criação e consolidação da ENEFD, e, portanto, constituíram-se como professores e administradores da instituição. Os militares assumiram os cargos de destaque na gestão e administração da instituição, pois haviam adquirido “experiência” suficiente ao construírem as instituições militares de Educação Física, mas, principalmente, porque deveriam dar sustentação à ideologia ordeira e progressista, legitimando o Estado Novo. Os médicos-higienistas, por sua vez, haviam se consolidado no cenário acadêmico-científico brasileiro – devido à grande produção de estudos sobre as relações existentes entre o exercício físico e o corpo humano, como mencionamos nos parágrafos anteriores – compondo relevante grupo no processo de materialização do perfil desejado de professor de Educação Física, ao conceder um caráter de cientificidade aos cursos.

Neste sentido, a ENEFD é criada com o objetivo de formar professores de Educação Física que exerçam um papel social específico, portanto, os conhecimentos que compunham o currículo desta instituição estavam voltados para a formação deste perfil específico de educador. Além disso, os conhecimentos selecionados para compor este currículo estavam fortemente influenciados pela concepção positivista de ciência, pelas concepções médico-higienistas de corpo e ser humano, e, pelas concepções militares de adestramento físico e moral, que foram apropriadas pela Educação Física brasileira em sua origem. Cabe mencionar que a ENEFD foi a instituição civil de ensino superior pioneira na oferta de cursos de formação de professores em Educação Física, funcionando como um padrão curricular para as instituições que surgiram posteriormente, portanto, as concepções que estavam presentes em seu currículo, também se fizeram presentes nos currículos das demais instituições de formação, compondo, portanto, um modelo curricular que marcou a primeira fase de formação de professores em Educação Física.

De acordo com David (2003, p. 29), este modelo era composto pelas 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.

Desta forma, este modelo curricular caracterizou-se por uma especialização nos conhecimentos pertencentes ao campo da Educação Física, uma vez que há ênfase nas disciplinas que tratam sobre o esporte, acompanhada de uma ênfase nos aspectos anatomofisiológicos e biológicos do corpo, e, por nenhuma formação didático-pedagógica. Estas disciplinas compunham, de acordo com David (2003) e Souza Neto *et al* (2004), o curso de Formação Superior em Educação Física, que possuía a duração de dois anos, e os cursos de Técnico Desportivo, Treinamento e Massagem, e, Medicina da Educação Física e dos Desportos, que duravam um ano. Entretanto, compreendemos que cabe aqui mencionarmos os dizeres de Souza Neto *et al* (2004, p. 07), que ao tecerem uma crítica a estes cursos de formação, afirmam que neste período histórico “[...] a formação do professor é a de um técnico generalista, mas carregada no compromisso de ser um educador”, isto é, os conhecimentos socializados nestes cursos não eram suficientes para a formação da figura do professor, principalmente, porque este currículo não estabelecia relação entre os conhecimentos específicos do campo e os conhecimentos didático-pedagógicos. Como uma consequência disso, desenvolveu-se nestes cursos uma concepção de indiferenciação entre a figura do professor e a figura do técnico-executor. Mediante isto, o professor de Educação Física passou a assumir o papel de executor dos conhecimentos práticos que havia se apropriado, e, portanto, detentor da “esfera do fazer”, em que o pragmatismo e o tecnicismo ocupam lugares privilegiados e, a apropriação teórica dos conhecimentos é obliterada. Nesta perspectiva, a competência de atuação deste professor, tanto para o contexto escolar e de formação profissional, quanto para o contexto dos espaços não-escolares, passou a estar relacionada com a sua capacidade de execução aprimorada dos exercícios físicos e do seu desempenho esportivo. Desta forma,

Os professores/as das cadeiras de ginástica rítmica, de Educação Física geral, de desportos aquáticos, de desportos terrestres individuais, de desportos terrestres coletivos e de desportos de ataque e defesa eram admitidos mediante contrato que versava a não possibilidade de ingresso com idade superior a 35 anos, nem permanência no exercício da função depois dos 40 anos de idade (PEREIRA FILHO, 2005, p. 56).

Apesar dos cursos de formação em Educação Física terem passado por uma institucionalização a partir de 1939, a exigência do diploma para exercer a docência nos diversos contextos e níveis de atuação, passou a ser realizada apenas em 1941. Pereira Filho (2005) afirma, que a existência do diploma funcionou como um instrumento de controle e defesa do corpo docente, contribuindo para a delimitação do campo profissional do ensino, e, atribuindo ao professorado o direito exclusivo de intervenção neste campo. Por outro lado, compreendemos que as intencionalidades que constituíram a essência da regulamentação desta profissão, obedeciam às demandas do sistema de produção capitalista emergente no país, que pretendia expandir o mercado de culto ao corpo, tornando a Educação Física um campo potencialmente lucrativo e ideologicamente promissor.

Um ano após a regulamentação da profissão, iniciou-se um processo a nível nacional de redemocratização do país, que consistia na transição do Estado autoritário característico do governo de Getúlio Vargas, para um regime mais aberto de competição política. O processo de redemocratização mobilizou a sociedade brasileira em sua totalidade, suscitando numerosos

movimentos sociais que reivindicavam a “normalidade democrática” (CASTELLANI FILHO, 1999, p. 79) e se posicionavam contra as medidas autoritárias tomadas pelo Estado no período Vargas. Arelado a isto, houve um movimento dos intelectuais de renome da época, que também se posicionaram a favor da redemocratização do país. Compondo os movimentos de pressão e oposição à Vargas, tiveram gênese no cenário brasileiro, partidos políticos que reivindicavam eleições imediatas para o cargo de Presidente da República. Mediante este cenário e mediante a possibilidade de concretizar esta transição, houve uma aproximação entre os grupos opositores do Estado Novo e os militares, culminando em um enfraquecimento da base de sustentação deste governo, e, por fim, a sua “queda” em 1945.

De acordo com Castellani Filho (1999), com o fim do Estado Novo, as atenções dos segmentos sociais e políticos voltaram-se para a construção de uma nova Constituição Federal – que seria concretizada em 1946 – que se distinguisse dos traços autoritários que marcaram a Constituição de 1937 e que se caracterizasse por princípios liberais-democráticos. No contexto educacional, as discussões voltaram-se para os novos delineamentos da educação nacional, surgindo a proposta de construção de um documento que estabelecesse Diretrizes e Bases para a educação brasileira – este documento seria finalizado treze anos após esta proposta, marcando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024/61. Segundo Souza Neto *et al* (2004), no campo da formação em Educação Física, foram propostas pequenas modificações no modelo curricular de 1939, em que foi mantido o seu caráter de especialização nos conhecimentos específicos ao campo da Educação Física e nos conhecimentos anatomofisiológico e biológicos do corpo, modificando-se apenas a duração do curso de Formação Superior em Educação Física, que deveria ser concretizado em três anos.

A LDB nº 4.024/61 será discutida com maior profundidade no próximo subcapítulo, uma vez que inicia o processo de construção do segundo modelo curricular de formação de professores em Educação Física, influenciando, portanto, na segunda fase de formação deste campo.

3.1. A Esportivização da Formação em Educação Física: educação cívica e nacionalismo

Considerando que a constituição autoritária do Estado Novo foi favorável à implantação do sistema de produção capitalista no Brasil, bem como, ao enraizamento dos interesses e demandas da classe burguesa, a sua “queda” em 1945 foi prejudicial à manutenção da ideologia referente a este sistema e a esta classe. Isto ocorreu porque a reestruturação do país não se caracterizou por uma abertura apenas no campo político, mas, principalmente, por uma abertura para a participação ativa das organizações de trabalhadores urbanos e rurais, e, das mobilizações civis e estudantis nas reivindicações a favor da democratização do país e das reformas de base. Estes movimentos ocorreram em diversos pontos do país, com o objetivo de realizar uma conscientização política e social da população, que, de acordo com Germano (1990), ocorreu sob o ponto de vista ideológico do nacionalismo de esquerda, suscitando numerosas mobilizações, assembleias e greves, em que a própria dominação burguesa era posta em questão. Em consequência disto, houve um crescimento considerável de organizações sindicais, acompanhado do surgimento das Ligas Camponesas e dos

Sindicatos Rurais, que questionavam as condições de trabalho impostas pelo sistema de produção vigente. Este movimento nacional de questionamento à ordem burguesa, foi influenciado pelo triunfo da Revolução Socialista de Cuba em 1959, que ao influenciar e encorajar a classe trabalhadora brasileira, suscitava, simultaneamente, a preocupação das classes dominantes.

Neste contexto, as classes dominantes brasileiras depararam-se com uma crise de hegemonia, uma vez que as instituições responsáveis pela manutenção de sua ideologia, não foram suficientes para legitimar a sua dominação sobre a classe trabalhadora, que, neste momento, contestava as suas condições de vida e de trabalho. Segundo Germano (1990), esta crise também se instaurou no campo econômico, de forma que após a completa implantação das máquinas e equipamentos necessários ao processo de produção, o Estado populista que agora caracterizava o país, não contemplou as demandas requeridas pelo novo patamar de acumulação de capital. Este processo culminou em uma redução no índice de investimentos e na entrada de capital externo, diminuindo as taxas de lucro e aumentando a inflação. Mediante estes determinantes, iniciou-se em 1960, uma crise política e econômica, que, como afirma Germano (1990), “assustou” a burguesia brasileira, os setores das classes médias, e, também, a cúpula militar.

Neste processo, foi finalizada em 1961 a construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024/61, que havia sido reivindicada em 1945, por professores e intelectuais do campo da Educação. De acordo com Castellani Filho (1999), o objetivo ao propor a construção desta lei, era de promover uma ruptura com o projeto de educação correspondente ao Estado Novo, reorganizando a Educação Nacional em sua totalidade, principalmente, as concepções e objetivos que a orientavam. Entretanto, este objetivo não foi contemplado, posto que esta lei “[...] limitou-se, tão somente, à organização escolar, pretendendo-se, em relação a ela, a apenas regular o funcionamento e controle do que já estava implantado” (CASTELLANI FILHO, 1999, p. 91). Por outro lado, estas diretrizes corresponderam a um avanço para os cursos de formação de professores, posto que passou a ser exigida, além da formação dos conhecimentos específicos dos campos, uma formação didático-pedagógica.

Souza Neto *et al* (2004) afirmam, que a partir destas diretrizes, os cursos de formação de professores deveriam apresentar um currículo mínimo; um núcleo de disciplinas que garantisse uma formação cultural e profissional, e, por fim, a dedicação de 1/8 da carga horária dos cursos para a formação didático-pedagógica. Mediante estas exigências, os cursos de formação em Educação Física, integraram aos seus currículos as disciplinas: Psicologia da Educação, Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Grau, Elementos da Administração Escolar, Adolescência e Aprendizagem, e, Prática de Ensino²³. No entanto, apenas em 1969 foi construído o currículo mínimo correspondente à formação de professores em Educação Física, que deu origem ao segundo modelo curricular de formação no campo. Antes de tratarmos sobre este modelo curricular, discutiremos o contexto histórico que caracterizou o cenário brasileiro até 1969, cujos determinantes políticos e econômicos influenciaram diretamente neste currículo mínimo.

Em 1964 foi iniciada e concretizada uma intervenção militar no cenário político brasileiro, sob o pretexto de defesa dos interesses econômicos e democráticos do país, encerrando o mandato de

²³ Segundo Souza Neto *et al* (2004), a disciplina Prática de Ensino era equivalente ao Estágio Supervisionado.

um governante democraticamente eleito, e, posicionando as Forças Armadas como dirigentes do Estado por 20 anos seguidos. Entretanto, Germano (1990) afirma que as intencionalidades desta intervenção militar estavam intimamente atreladas às demandas do sistema de produção capitalista e aos interesses da burguesia, que precisava reverter a crise de hegemonia, e, simultaneamente, dar continuidade ao processo de acumulação de capital. Em um primeiro momento, isto ocorre com um elevado grau de autoritarismo e violência, e, em um segundo momento, pela tentativa de desenvolver uma legitimação dos ideais referentes à ditadura militar, embora, utilizando ainda ações autoritárias. De acordo com Germano (1990, p. 77), este primeiro momento caracterizou-se:

[...] Pelo elevado grau de autoritarismo e violência. Além disso, pela manutenção de uma aparência democrático-representativa, uma vez que o Congresso não foi fechado definitivamente, (embora tenha sido mutilado) e o Judiciário continuou a funcionar, ainda que como apêndice do Executivo. O autoritarismo se traduz, igualmente, pela tentativa de controlar e sufocar amplos setores da sociedade civil, intervindo em sindicatos, reprimindo e fechando instituições representativas de trabalhadores e estudantes, extinguindo partidos políticos, bem como, pela exclusão do setor popular e dos seus aliados na arena política [...].

É relevante considerarmos que mesmo este Estado caracterizando-se pelo autoritarismo, era necessário que a população brasileira aderisse aos seus princípios e o considerasse inerente ao processo de “modernização” do país. Desta forma, o Estado passa a investir em discursos que, na aparência, defendiam os interesses da população, principalmente, aqueles referentes à classe trabalhadora, tais como: a erradicação da miséria social e do analfabetismo, e, a valorização e expansão da educação escolar. Discursos que, na essência, representavam instrumentos de legitimação dos ideais militares, enquanto aumentavam as contradições referentes ao sistema capitalista, e, em conjunto, a precarização do trabalho e da vida das classes trabalhadoras.

No entanto, particularmente importante foi a disseminação intermitentes da ideia-força de “Brasil-potência”, a divulgação de “slogans” como “Brasil: ame-o ou deixe-o”, ou “este é um país que vai pra frente”, que se constituíram em elementos catalizadores da obtenção, ainda que de forma “passiva” e eventual do consenso. Foi o que ocorreu, por exemplo, durante o “milagre” sobretudo em períodos fugazes com a conquista da copa do mundo de futebol pelo Brasil, em 1970. A nosso ver, a estratégia de hegemonia adotada pelo Regime Militar envolve o uso de meios de comunicação de massa, notadamente da televisão, com destaque para a TV-Globo. Inclui, igualmente, as políticas sociais, entre as quais, a política educacional (GERMANO, 1990, p. 155).

Estas políticas educacionais a que se refere Germano (1990), concernem à Reforma do Ensino Superior de 1968 e a Reforma do Ensino Primário e Médio de 1971. De acordo com este autor, estas reformas foram expressões da dominação burguesa, que, embora discursasse a favor de uma educação pública e para todos, tinha como objetivo dar início ao processo de privatização da educação, e, concomitante a isto, realizar um controle político e ideológico sobre a mesma. David (2003) e Castellani Filho (1990) afirmam, que estas reformas foram resultantes de um acordo realizado entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Interamericana de Desenvolvimento (USAID)²⁴, que defendia uma adequação da educação aos moldes empresariais, isto é, tinha como

²⁴ Órgão do governo americano.

objetivo implantar nas universidades e escolas brasileiras o modelo de educação e currículo proposto por Franklin John Bobbitt nos Estados Unidos, que, como analisamos nos capítulos anteriores, corresponde à concepção tecnicista de currículo. Portanto, para materializar os princípios que orientaram este acordo, a política educacional do Estado militar girou em torno de um constante controle político e ideológico da educação, que caracterizava-se pela repressão de professores e estudantes²⁵ que se opunham ao regime e às reformas educacionais; pela promoção de políticas anti-comunistas e anti-intelectualistas, alcançando, segundo Germano (1990), o nível da misologia²⁶ e do terrorismo cultural. Além disso, pautou-se na concepção de educação de cunho liberal, que, por sua vez, possuía como base teórica a Teoria do Capital Humano, que defende a associação entre o sistema de educação e a qualificação profissional, limitando a educação da classe trabalhadora²⁷ à mera formação técnico-profissionalizante. Por fim, incentivou a participação do setor privado, posicionando a educação como uma mercadoria.

De acordo com Castellani Filho (1990), a Educação Física não passou por grandiosas modificações neste contexto histórico, conseqüentemente, permaneceu exercendo o papel social de apoio ideológico aos interesses da ordem burguesa e do sistema de produção capitalista. Mediante as políticas educacionais do Estado Militar, houve uma ênfase no caráter instrumental da Educação Física, que, cada vez mais, assumia como características o pragmatismo e o tecnicismo, consolidando-se como uma atividade do mero “fazer pelo fazer”. Castellani Filho (1990) realiza uma relevante análise sobre o caráter dado à Educação Física neste contexto, posto que, segundo o autor, ao ser considerada como uma “atividade”²⁸ pelo Decreto nº 69.450/71, a Educação Física assume o papel de um fazer prático desprovido da necessidade de reflexões teóricas. Nesta perspectiva, a Educação Física é considerada nas instituições escolares:

[...] Não como um campo do conhecimento dotado de um saber que lhe é próprio, específico – cuja apreensão por parte dos alunos refletiria parte essencial da formação integral dos mesmos, sem a qual esta não se daria – mas sim enquanto mera experiência limitada em si mesma, destituída do exercício da sistematização e compreensão do conhecimento, existente apenas empiricamente [...] (CASTELLANI FILHO, 1990, p. 84).

Concepções historicamente herdadas da ciência positivista e dos conceitos anatomofisiológico e biológicos de corpo e ser humano defendidos pelos médico-higienistas. Concepções favoráveis à formação humana que se pretendia transmitir às classes trabalhadoras para o seu disciplinamento físico e moral. Entretanto, neste período histórico, a Educação Física não contribuiu aos anseios das classes dominantes e do Estado militar apenas com uma ênfase em seu

²⁵ De acordo com Castellani Filho (1990), esta repressão foi direcionada, principalmente, à União Nacional de Estudantes (UNE), que exercia oposição ao Estado militar e às políticas educacionais propostas pelo mesmo.

²⁶ Negação da razão.

²⁷ A educação da burguesia não se limitou à formação técnico-profissional, posto que os integrantes da mesma continuaram a se apropriar dos diversos conhecimentos historicamente acumulados e sistematizados pela humanidade, enriquecendo-se intelectualmente e culturalmente.

²⁸ De acordo com Castellani Filho (1990), o Decreto nº 69.450/71, art. 1º, refere-se à Educação Física como uma “[...] atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando (constituindo-se em) um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da Educação Nacional [...]”.

caráter instrumental, mas, principalmente, com uma ênfase em seu caráter esportivo. Segundo Castellani Filho (1990, p. 91), as classes dominantes utilizaram o Esporte como um instrumento para “[...] canalizar em torno de si, para o seu universo mágico, os anseios, esperanças e frustrações dos brasileiros [...]”, aflorando o sentimento de nacionalidade, que, por sua vez, era caracterizado por uma postura cívica alienada e patológica. Neste contexto, tem origem o movimento do Esporte para Todos (EPT), que, na aparência, tinha a finalidade de possibilitar à classe trabalhadora o acesso ao esporte e às atividades de lazer, e, que, na essência, tinha o objetivo de construir a postura cívica necessária à manutenção dos interesses das classes dominantes.

Consideramos ser necessário mencionar, que este processo histórico de implantação do Estado Militar e de reformas sociais e educacionais, não ocorreu de forma passiva, mas sim, com uma constante participação de grupos opositores às ações autoritárias e antidemocráticas tomadas pelo Estado. Estes grupos foram constituídos por professores e estudantes do Ensino Superior, que mediante uma postura crítica à realidade concreta, combatiam as ações acima mencionadas. Por esta razão, foram veemente perseguidos e oprimidos pelo Estado militar, que, como mencionamos anteriormente, realizou um processo de erradicação dos conhecimentos críticos nas instituições de Ensino Superior, pois a apropriação dos mesmos prejudicaria a concretização do projeto de sociedade em construção. Castellani Filho (1990) afirma, que o caráter esportivo da Educação Física também foi explorado no Ensino Superior, com o objetivo de desenvolver nos estudantes a postura cívica que mencionamos nos parágrafos anteriores, colaborando para que não houvessem articulações entre os movimentos estudantis, e, conseqüentemente, para que os interesses do Estado e das classes dominantes não fossem contestados.

É neste contexto de Estado militar, de reformas sociais e educacionais para obedecer às demandas de “modernização” do país, e, de ênfase no caráter instrumental e esportivo da Educação Física, que tem início a segunda fase de formação de professores no campo. Segundo Ventura (2011), David (2003) e Silva (1983), o início desta fase está marcado pelo Parecer 894/1969²⁹ e pela Resolução 69/1969 do Conselho Federal de Educação (CFE), que propunham pequenas alterações nas concepções de currículo e papel social do professor de Educação Física. Estas modificações propunham uma diminuição dos cursos que deveriam ser oferecidos pelas instituições, portanto, se no currículo de 1939 eram oferecidos os cursos de Formação Superior em Educação Física, Técnico Desportivo, Treinamento e Massagem, e, Medicina da Educação Física e Desportos, a partir da resolução de 1969, deveriam ser oferecidos apenas os cursos de Licenciatura em Educação Física e Técnico Desportivo.

Silva (1983) afirma, que a partir deste parecer o currículo destes cursos passou a ser organizado por três áreas em comum, a saber: a área básica, constituída por disciplinas de cunho biomédico, como: Anatomia, Biologia, Fisiologia, Cinesiologia, Biometria e Higiene; e, a área profissionalizante, referente às disciplinas que tratavam sobre os conhecimentos desportivos e corporais, como: Socorros Urgentes, Ginástica, Rítmica, Natação, Atletismo e Recreação. No caso da Licenciatura em Educação Física; a terceira referia-se aos conhecimentos didático-pedagógicos, que

²⁹ Estabelecia o currículo mínimo obrigatório e a carga horária das disciplinas para os cursos de formação de professores de educação física

havia sido estabelecida pelo Parecer 672/1969³⁰, compondo as disciplinas: Psicologia da Educação, Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau, e, por fim, Prática de Ensino. Para Silva (1983), este parecer corresponde a um avanço para o curso de licenciatura, pois há um maior delineamento do perfil do professor de Educação Física, diferentemente da fase anterior de formação, em que não havia diferenciação entre os professores que estavam sendo formados nos diferentes cursos – pois estes cursos culminavam na formação de um técnico-desportivo, como mencionamos no subcapítulo anterior.

Há que se considerar um avanço na modificação da nomenclatura do curso “Formação Superior em Educação Física” para “Licenciatura em Educação Física”, posto que o professor passou a ser formado para intervir no contexto escolar, e, portanto, passou a ter acesso aos conhecimentos didático-pedagógicos no processo de formação. No entanto, compreendemos que este avanço permanece apenas na dimensão da nomenclatura, pois o papel social exercido pelo professor continuou sendo o de disciplinamento físico dos estudantes. Segundo Silva (1983, p. 53), esperava-se que o licenciado tivesse “[...] 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 [...]”, isto é, apesar de terem sido introduzidos os conhecimentos didático-pedagógicos à formação, a Educação Física continuou sendo uma atividade do “fazer pelo fazer”, do pragmatismo e do tecnicismo. Além disso, os conhecimentos didático-pedagógicos foram introduzidos ao processo de formação como técnicas aplicáveis ao contexto escolar, destituídas de qualquer relação com o conhecimento a ser trabalhado, outra limitação a ser considerada neste modelo curricular. Por outro lado, a formação do Técnico Desportivo continuou sendo focalizada nos aspectos técnicos e táticos necessários ao desporto de rendimento, fazendo com que o seu papel social explicitado no currículo de 1939, não sofresse modificações.

Entretanto, a Resolução 69/1969 e o Parecer 894/1969 não foram os únicos documentos a caracterizar a segunda fase de formação de professores em Educação Física. David (2003) declara, que em 1971 o CFE aprovou o Parecer 717/1971 referente ao Plano de Licenciatura Curta em Educação Física. Compreendemos ser relevante relembrar, que em 1971 estava sendo realizada a Reforma do Ensino Primário e do Ensino Médio, que tinha como objetivo adequar estes níveis da educação aos moldes empresariais. Mediante esta reforma, o Estado criou o Programa de Expansão do Ensino Médio (PREMEN) para suprir a necessidade de professores no território brasileiro, inclusive, professores formados em Educação Física, culminando, portanto, na aprovação do Plano de Licenciatura Curta acima mencionado. Desta forma, permaneceram no cenário brasileiro, três cursos de formação em Educação Física, dois voltados para o contexto escolar e um voltado para o desporto. No entanto, os objetivos a serem concretizados pela Licenciatura Curta obedeciam a duas demandas específicas do Estado: acelerar e baratear a formação de professores, e, melhorar os índices esportivos do Brasil Potência. A partir disto, a Licenciatura Curta passou a ser responsável pela formação de professores-técnicos, que, ao introduzirem o esporte na escola, iriam formar e

³⁰ Este parecer do Conselho Federal de Educação que fixava as matérias pedagógicas comuns a todas às licenciaturas.

recrutar estudantes-atletas para participarem das competições de alto rendimento, e, conseqüentemente, auxiliarem no desenvolvimento esportivo do país.

Como nos aponta o Coletivo de Autores (1992, p. 54),

Essa influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos, então, não o esporte da escola, mas sim, o esporte na escola. Isso indica a subordinação da educação física aos códigos/sentidos da instituição esportiva, caracterizando-se o esporte na escola como um prolongamento da instituição esportiva: esporte olímpico, sistema desportivo nacional e internacional. Esses códigos podem ser resumidos em: princípios de rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimento e recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas, etc.

Os avanços alcançados com a Licenciatura em Educação Física foram prejudicados com o surgimento da Licenciatura Curta, pois houve um rompimento com os conhecimentos didático-pedagógicos que haviam sido introduzidos à formação – mesmo que no formato de técnicas – e uma ênfase nos conhecimentos referentes ao esporte, afastando-se da formação de um professor e aproximando-se da formação de um técnico-desportivo. Nesta perspectiva, David (2003, p. 38) afirma, que os professores formados por este curso assumiram a figura de um treinador que permanecia “[...] 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 [...]”, e, que, por diversas vezes, pautava-se no espontaneísmo. Por esta razão, este autor declara que esta formação se configurou como apolítica, acrítica, ahistórica e acientífica, limitando a Educação Física à mera busca por resultados físicos, dando continuidade ao processo histórico de favorecimento à ideologia das classes dominantes.

3.2. A Desvalorização da Educação Física Escolar: subserviência ao capitalismo e renovação do campo

Como analisamos no subcapítulo anterior, as Forças Armadas tomaram o poder do Estado brasileiro devido a demandas específicas das classes dominantes, que, na época, vivenciavam uma crise de hegemonia, posto que encontravam dificuldades para legitimar a sua ideologia, e, uma crise econômica, devido às demandas requeridas pelo novo patamar de acumulação de capital que não haviam sido contempladas. Desta forma, o Estado militar tem origem com o objetivo de dar continuidade ao processo de implantação do sistema capitalista no Brasil, e, mediante isto, se constitui como um vantajoso instrumento de dominação econômica e ideológica da burguesia brasileira. Embora este regime tenha surgido para findar esta crise, a sua queda em 1985 também se dá devido a uma crise política e a uma crise econômica, caracterizadas pelo fortalecimento da sociedade civil em um movimento contra o Estado Militar e pelo ciclo de expansão econômica do país que havia sido paralisado. Neste contexto, a Educação Física, que até o momento havia sido determinada pelos ideais militaristas de disciplinamento físico, educação cívica e moral e um exacerbado nacionalismo, também inicia um processo de crise, em que surgem questionamentos internos sobre o seu papel social. Este cenário histórico propicia o surgimento de um terceiro modelo curricular de formação no campo, a ser analisado neste subcapítulo.

No subcapítulo anterior, mencionados que houve uma Reforma no Ensino Superior em 1968 e uma Reforma no Ensino Primário e Ensino Médio em 1971, que tinham como objetivo adequar a educação brasileira aos parâmetros internacionais, passando, necessariamente, pela privatização e pelo controle político e ideológico, principalmente, sobre o Ensino Superior. De acordo com Germano (1990), estas reformas foram realizadas com o objetivo de silenciar os movimentos estudantis e os movimentos de professores que cresciam progressivamente, despertando na sociedade civil questionamentos sobre o regime imposto ao país. Portanto, o ano de 1968 foi caracterizado por uma intensificação das mobilizações dos estudantes, professores e da sociedade civil contra o Estado militar, bem como, por uma intensificação das ações repressivas do Estado contra estas mobilizações. No entanto, apesar desta tentativa de silenciamento, os movimentos de oposição no interior do Ensino Superior³¹, bem como, no interior da sociedade civil ganharam força, fazendo com que eclodisse em 1980 um grandioso movimento pró-democracia.

A sociedade civil cresceu e se diversificou a partir de meados dos anos 70: instituições como a OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), ABI (Associação Brasileira de Imprensa), SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), Igreja Católica, sindicatos de trabalhadores, entidades representativas de professores e estudantes se mobilizam contra a ditadura. Surge uma imprensa alternativa como os Jornais Opinião, Movimento, Pasquim. Aumentam a resistência, abrem-se os espaços democráticos na sociedade, as greves operárias voltam a ocorrer a partir de 1977. Vêm à tona novas formas de organização e mobilização popular, representadas pelos movimentos sociais oriundos das periferias das grandes cidades e dos trabalhadores sem terra [...] (GERMANO, 1990, p. 126-127).

Concomitante a esta crise de legitimidade, surgiram conflitos internos entre as diversas facções militares e as classes dominantes, fazendo com que uma parcela destas classes integrasse aos movimentos de oposição ao Estado militar, enfraquecendo, cada vez mais, as bases deste regime. Segundo Germano (1990), este processo de conflitos entre os militares e a burguesia, deu origem ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB), partido político que abrigou estes opositores, exercendo significativa influência no movimento pró-democracia, uma vez que auxiliou na ampliação dos adeptos ao término do regime militar, alcançando desde aqueles pertencentes à classe trabalhadora, até aqueles pertencentes às classes dominantes. Germano (1990) declara, que ao notar a dificuldade em manter um amplo consenso entre as classes da população brasileira, o Estado militar investiu em políticas sociais que auxiliassem na legitimação de sua dominação, as quais distanciavam-se das ações autoritárias e repressivas que estavam sendo utilizadas, e, aproximavam-se de apelos participacionistas e de uma ideologia da “integração social”.

Entretanto, estas políticas não foram suficientes para reestabelecer o apoio da população ao regime militar, principalmente, por parte das classes dominantes, pois a rigidez estabelecida por este regime, havia se tornado prejudicial a acumulação e expansão do capital, gerando, portanto, uma crise econômica no país. Contudo, é necessário considerarmos que a crise instaurada no Brasil, integrava uma crise mais ampla, isto é, referente aos aspectos mundiais do sistema de produção capitalista, que, a partir de 1970, havia iniciado um processo de modificação nas bases do sistema de produção, e, conseqüentemente, havia dado início a um novo padrão de acumulação. Segundo

³¹ União Nacional dos Estudantes (UNE), Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES) e a Confederação de Professores do Brasil (CPB).

Rodrigues (1998), enquanto o Brasil estava finalizando a implantação dos recursos necessários a industrialização em 1970, os países centrais do capitalismo estavam realizando uma substituição do padrão de acumulação taylorista/fordista para o padrão flexível. Este processo de substituição, caracterizou-se pela mudança da base eletromecânica para a base microeletrônica, promovendo modificações em todos os âmbitos componentes do sistema de produção capitalista, as quais foram estendidas até mesmo para os âmbitos referentes à vida social.

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas [...] (HARVEY, 1992p. 140).

Isto significa que, enquanto a rigidez estabelecida pelo Estado militar foi favorável à completa implantação do maquinário necessário à industrialização do país, houve apoio das classes dominantes à sua permanência no poder. No entanto, na medida em que surgia um novo padrão de acumulação de capital, que envolvia, dentre outros aspectos, uma reconfiguração do papel do Estado, surge a necessidade de implantar um novo regime para que o sistema de produção capitalista perdurasse no país. Mediante esta crise econômica e a grave crise política que havia se instaurado, o Estado militar é finalizado em 1985, quando são realizadas eleições diretas para o cargo de Presidente da República, iniciando, portanto, o período correspondente à Nova República. Segundo Rodrigues (1998), este período foi responsável pela adequação do país ao novo padrão de acumulação flexível, processo que ocorreu sob diversas dificuldades, pois havia sido implantado um padrão de acumulação fordista periférico, isto é, o padrão fordista não havia sido completamente instaurado nas indústrias brasileiras.

A modificação das bases do sistema de produção, culminou em uma ampliação das tarefas a serem exercidas pelo trabalhador no ato de produção, bem como, em uma ampliação dos conhecimentos necessários para exercer tais tarefas. De acordo com Kuenzer (2002), no padrão de acumulação taylorista/fordista, o trabalhador apropriava-se apenas dos conhecimentos necessários para reproduzir cotidianamente a mesma tarefa, enquanto que, no padrão de acumulação flexível este trabalhador deveria apropriar-se de conhecimentos científicos e tecnológicos para lidar com as novas tecnologias, e, além disso, exercer múltiplas tarefas no ato de produção. Mediante isto, é iniciado um movimento de adequação do sistema de ensino às novas demandas do capital, que, na aparência, compunha um discurso do Estado de valorização da educação, e, na essência, correspondia a uma tentativa de conceder a educação o papel de “[...] quebrar a rigidez da economia, aumentar a produtividade, produzir trabalhadores capazes de cooperação mútua no chão-da-fábrica” (RODRIGUES, 1998, p. 224), preparando a “nação brasileira” para o competitivo mercado globalizado.

As reformas realizadas na política educacional brasileira, ocorreram mediante o controle dos organismos internacionais, principalmente, o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que, utilizando o âmbito político-institucional, estabeleceram leis e diretrizes que inseriram os

princípios neoliberais em todos os níveis da educação brasileira. Estes organismos também influenciaram nas condições de exercício do trabalho dos profissionais do campo educacional, que, de acordo com Kuenzer (2002) e Nozaki (2005), correspondeu a um movimento de desobrigação do Estado em financiar uma educação de qualidade, acompanhado por uma efetuação de cortes de professores e servidores, pela diminuição dos salários e pela contratação de terceirizados. Além disso, estes organismos estiveram presentes na construção da nova LDB nº 9.394, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Médio e para o Ensino Superior, em que havia, segundo Nozaki (2005), uma nítida defesa a uma formação humana voltada para a flexibilidade, competitividade e adaptação às constantes modificações do mundo do trabalho, isto é, estes documentos realizavam uma nítida defesa à formação do novo perfil de trabalhador necessário ao regime de acumulação flexível.

Esta concepção de formação humana estava intimamente relacionada a uma concepção de educação, ou seja, a uma determinada compreensão sobre como deve ocorrer o processo de apropriação de conhecimentos, quais conhecimentos devem ser selecionados para compor os currículos das instituições escolares, e, além disso, como estes conhecimentos devem ser socializados. Mediante isto, Nozaki (2005) afirma, que todo o processo de socialização e apropriação dos conhecimentos, voltou-se para o desenvolvimento de competências e habilidades, tanto na Educação Básica, quanto no Ensino Superior. A crítica direcionada aos currículos destas instituições, censurava, dentre outros aspectos, o excesso de disciplinas obrigatórias, defendendo, a partir disso, uma flexibilização curricular, que correspondia a uma adaptação dos mesmos às competências exigidas pelo mundo do trabalho. Em outras palavras:

[...] Trata-se de um currículo modular, fundado nas perspectivas das habilidades básicas e específicas de conhecimentos, atitudes e de gestão de qualidade, construtoras de competências polivalentes e, supostamente, geradoras de empregabilidade e seguindo as especificidades locais e regionais dos níveis primário, secundário ou terciário da economia. Módulos que podem ser compostos em diferentes instituições públicas ou privadas. Trata-se, em consonância com as diretrizes do Banco Mundial, de transformar esta modalidade de ensino público em serviço a ser vendido ao mundo empresarial (FRIGOTTO, 1999, p. 39-40).

No caso dos cursos de Ensino Superior, o discurso disseminado fazia acreditar que os melhores estudantes eram aqueles já inseridos no mercado de trabalho, uma vez que já estavam adquirindo as habilidades e competências necessárias para o trato com a profissão. Kuenzer (2002) declara que este discurso se estendeu para os cursos de licenciatura, que, mediante uma combinação das perspectivas da epistemologia da prática, do professor reflexivo e da pedagogia das competências (SHON, 2000; TARDIFF, 2002; PERRENOUD, 1999), passaram a focalizar o processo de formação nas experiências adquiridas pela prática e a desqualificar o conhecimento científico e teórico, pois o “futuro” professor deveria entrar em contato com a realidade objetiva da escola desde o início do curso, com o objetivo de desenvolver as competências necessárias para lidar com a complexidade inerente a este contexto, tornando-se eficiente no trato com as situações diárias. Portanto, a adaptação das distintas profissões às transformações do mundo trabalho, correspondia a uma demanda imediata para a implantação do padrão de acumulação flexível, principalmente, no que concerne a adaptação dos cursos de licenciatura, posto que os professores formados sob a

pedagogia das competências, iriam auxiliar no enraizamento desta pedagogia na Educação Básica, e, conseqüentemente, iriam auxiliar na formação humana necessária aos interesses do capital.

Nesta concepção de formação humana, têm prioridade nos currículos das instituições escolares os conhecimentos que irão proporcionar o desenvolvimento das competências exigidas ao novo perfil de trabalhador que, segundo Nozaki (2005), envolvem, principalmente, a Informática, a Língua Inglesa, a Física, a Química e a Matemática. Por outro lado, os conhecimentos que não contribuem com esta formação assumem um papel secundário, e, até mesmo descartável, como é o caso da Educação Física e da Educação Artística. Este autor, apresenta uma proposta do governo federal para o currículo do Ensino Médio, em que é possível observar o completo esquecimento da Educação Artística e da Educação Física no processo de formação humana.

[...] A proposta do governo federal era de três campos de conhecimento: a) línguas, códigos e tecnologias relacionadas; b) ciências naturais, matemática e tecnologias relacionadas; c) ciências humanas e tecnologias relacionadas. Fora isso, 25% do currículo ficariam reservados para temas diversificados de região para região. O termo tecnologias relacionadas pode ser identificado como aquelas que fazem direta ligação com o mercado de trabalho e que, portanto, da mesma forma que os ditos temas diversificados por região, perseguem a noção ideológica da formação para a empregabilidade (NOZAKI, 2004, p. 100).

Portanto, ao perder a centralidade no novo projeto de formação humana necessário ao novo padrão de acumulação, a Educação Física torna-se uma disciplina negligenciada nos currículos das instituições escolares. Isto significa que, enquanto a Educação Física foi favorável a implantação do sistema de produção capitalista no Brasil, auxiliando no delineamento de um trabalhador disciplinado fisicamente, para suportar as longas jornadas de trabalho, e, disciplinado moralmente, para não contestar as condições de vida que lhe eram impostas, a sua presença foi garantida no contexto escolar, e, por diversas vezes, a sua "relevância social" foi aclamada nos documentos referentes às políticas educacionais. Ao serem modificadas as demandas do sistema de produção, a Educação Física é relegada ao segundo plano por não compor os interesses que estão de acordo com a formação desejada para o novo perfil de trabalhador: primeiro, porque não havia mais a necessidade de proporcionar o disciplinamento físico, mas sim, o disciplinamento intelectual necessário para o desenvolvimento da polivalência e para trato indispensável com as novas tecnologias; e, segundo, porque também não havia mais a necessidade do disciplinamento moral, que, a partir deste momento, seria realizado através da pedagogia das competências inserida nas instituições escolares, que, além de ditar como exercer o trabalho, iriam ditar como ser e se comportar mediante a sociedade, captando a subjetividade do trabalhador. Contudo, compreendemos ser relevante mencionar e enfatizar que estes conhecimentos tornaram-se descartáveis apenas para a formação da classe trabalhadora, que, historicamente, tem sido limitada à apropriação dos conhecimentos necessários para o exercício do trabalho, enquanto a classe dominante apropria-se livremente dos mesmos, enriquecendo-se culturalmente. Portanto, neste período histórico, a Educação Física perde a centralidade no projeto de formação humana das classes trabalhadoras, mas continua sendo um distintivo de pertencimento às classes dominantes.

Neste contexto de desvalorização do campo educacional e de desvalorização da Educação Física no contexto escolar, emergem outras possibilidades de intervenção para este professor, que, a

partir de então, passa a atuar em academias, clubes, condomínios, hotéis e espaços de lazer e recreação. Mencionamos nos parágrafos anteriores, mediante uma citação de Harvey (1992), que o processo de reestruturação produtiva promoveu o surgimento de novos setores de produção, novas formas de fornecer serviços financeiros, e, conseqüentemente, novos mercados. Isto significa que o padrão de acumulação flexível possibilitou o surgimento de novas profissões, bem como, uma ampliação e/ou modificação de profissões que estavam consolidadas, sendo a Educação Física uma das profissões que passou por uma ampliação nos possíveis campos de intervenção. Contudo, não nos cabe ingenuidade, posto que, de acordo com Nozaki (2004), as possibilidades que se abriram à Educação Física no campo não-escolar, obedeceram a lógica da empregabilidade: competências individuais para disputar fatias de mercado, caracterizadas por uma crescente precarização do trabalho.

Esta terceira fase de formação de professores em Educação Física, além de estar marcada pelos determinantes históricos, políticos, profissionais e educacionais que foram até o momento tratados – e que não se esgotam aqui –, é caracterizada por um relevante movimento de questionamento interno sobre o papel social exercido pela Educação Física na formação humana. Este movimento se aproximou do “movimento de reconceptualização” discutido nos capítulos anteriores, que ocorreu na década de 1970 no campo do currículo, e, por este motivo, retomaremos de forma sucinta alguns elementos que apresentamos no referido capítulo, com o objetivo apresentarmos as aproximações de ambos os movimentos. O movimento de reconceptualização do currículo foi iniciado na década de 1970, em que o sistema de produção capitalista estava passando por uma crise estrutural a nível mundial – referente à substituição do padrão de acumulação taylorista/fordista para o padrão flexível, que já discutimos neste subcapítulo –, propiciando um contexto favorável aos questionamentos e análises críticas sobre as características e contradições deste sistema. Os intelectuais do campo do currículo e da educação que já estavam se apropriando das teorias críticas de sociedade, como a teoria social de Karl Marx, a teoria crítica da Escola de Frankfurt e a teoria Fenomenológica-Hermenêutica, passaram a questionar o papel social de legitimação da ideologia das classes dominantes exercido pelo currículo, servindo, portanto, como um instrumento de dominação. A partir disso, foram consolidadas no campo as teorias críticas de currículo, que, de acordo com suas especificidades epistemológicas, propõe formas de romper com este papel social e construir um currículo para a emancipação humana. No caso da Educação Física, o movimento de questionamento foi iniciado na década de 1980, especificamente após a queda do regime militar, em que tornaram-se possíveis maiores questionamentos sobre o papel social exercido pela Educação Física até o momento. De acordo com Nozaki (2005), este período marcou uma “crise de identidade” do campo, que desde sua origem havia sido utilizado como um instrumento de legitimação da ideologia do capital, e, a partir desta década, via-se mediante um projeto de rompimento com esta concepção de formação humana. Segundo este autor, este projeto de ruptura tem início com o questionamento: “mas afinal, o que é Educação Física?”, e, acreditamos que para além deste, as dúvidas percorreram outras questões, como: “A que classe social a Educação Física tem favorecido?”, “Que papel social este campo tem exercido historicamente?”, e, mediante isto, “Quais conhecimentos tem sido socializados para que este papel social se materialize?”.

Na tentativa de responder a estes questionamentos, instaurou-se³² no campo uma discussão epistemológica³³ e metodológica centrada em três aspectos: ampliação do diálogo com as teorias críticas de sociedade e educação, referentes às mesmas apropriadas pelo campo do currículo – teoria social de Karl Marx, teoria crítica da Escola de Frankfurt e teoria Fenomenológica-Hermenêutica; contestação à hegemonia exercida pelo positivismo e pela concepção biologicista de corpo e ser humano; reivindicação de um caráter pedagógico que permitisse a Educação Física intervir a favor de uma formação humana emancipadora.

Nesse contexto histórico de rediscussão política da década de 80 no Brasil, sob o ponto de vista da produção do conhecimento, reivindicou-se a consolidação de outros olhares científicos que não os exclusivamente provenientes da área biológica, dominantes desde a consolidação da educação física no início do século passado, mas também os das ciências sociais e humanas. A busca dessas áreas, contudo, se concretizou em um movimento de contestação da ordem estabelecida, e, por isso, tal inflexão obedeceu, antes de uma simples ampliação do diálogo com outras áreas de conhecimento, o próprio confronto entre perspectivas teóricas em relação ao trato com o conhecimento que, antes, marcadamente positivista (Laborinha, In: Faria Junior, Farinatti, 1992), recebeu, naquele momento, o combate de referenciais provenientes do campo da fenomenologia e do marxismo (NOZAKI, 2004, p. 109).

Portanto, a discussão instaurada no campo não limitava-se a questões relacionadas a epistemologia ou metodologia da Educação Física, mas possuía, sobretudo, o objetivo de realizar um movimento de oposição e questionamento à ordem social vigente, que havia conferido ao campo da Educação Física – e ao campo da educação de forma geral – o papel social de legitimação da dominação. Desta forma, devido a influência dos referenciais marxistas, esta discussão possuía a finalidade de defender um projeto histórico de sociedade contrário a ordem social burguesa: o socialismo. Contudo, segundo Húngaro (2013) e Nozaki (2005), o contexto histórico da década de 1990 foi desfavorável ao fortalecimento da Educação Física revolucionária, uma vez que houve neste período um enfraquecimento do movimento revolucionário internacional, causado pela crise dos países socialistas, e, concomitante a isto, houve a “crise dos paradigmas”, marcada, principalmente, pelo abandono de teóricos de diversos campos à teoria social de Karl Marx e pelo fortalecimento das teorias pós-modernas³⁴. Por esta razão, compreendemos que esse movimento de ruptura iniciado na Educação Física, proporcionou grandiosos avanços no sentido de analisar criticamente o papel social que o campo estava exercendo historicamente, e, a partir disso, propor formas de superar este papel com produções que orientam o campo até os dias atuais³⁵. Por outro lado, consideramos que o

³² Esta discussão teve início com as obras “O que é Educação Física” de Victor Marinho e “Educação Física cuida do corpo... e mente” de João Paulo S. Medina, que reivindicavam uma ruptura com o papel social exercido pela Educação Física até o momento. Em seguida, esta discussão foi ampliada por autores como Lino Castellani Filho, Valter Bracht, Carmem Lúcia Soares, João Batista Freire, entre outros.

³³ Compreendemos que a discussão realizada por Nozaki (2004) em sua tese de doutorado, sobre as características deste movimento de renovação da Educação Física nas décadas de 1980 e 1990, é grandiosa e relevante para a captação da totalidade deste período histórico e suas contribuições para a construção de uma Educação Física pautada na emancipação humana. No entanto, esta discussão não será ampliada neste estudo por compreendermos que o foco aqui estabelecido é modelo de currículo ditado pelas políticas educacionais desta fase de formação de professores em Educação Física.

³⁴ Húngaro (2014) aponta que o fortalecimento do movimento pós-moderno favoreceu grandemente à lógica capitalista, e, mediante isto, auxiliou no processo de decadência da teoria social de Karl Marx.

³⁵ Ao realizamos esta afirmação, nos referimos, principalmente, à obra “Metodologia de Ensino da Educação Física” escrita pelo Coletivo de Autores (1992), que desde sua gênese têm auxiliado na construção de uma Educação Física crítica para o contexto escolar.

contexto de renovação do padrão de acumulação flexível e de agravamento das contradições do sistema de produção capitalista, impediu que esta discussão crítica possibilitasse ao campo da Educação Física um rompimento com o papel social de legitimação da dominação burguesa.

A característica tomada pelos cursos de formação no campo é um exemplo da continuidade deste papel social. Como mencionamos nos parágrafos anteriores, a Educação Física estava vivenciando neste período histórico uma desvalorização da sua presença no campo escolar, e, simultaneamente, uma valorização da sua presença no campo não-escolar. Mediante isto, surgiram novas exigências para a formação de um professor que pudesse atender a ambos os campos, principalmente, o campo não-escolar que se fortalecia na medida em que cresciam as “exigências sociais” de um corpo saudável e dentro dos padrões estéticos. Neste contexto, em 16 de Junho de 1987, foi deliberada a Resolução 03/1987 do CFE, que instituía uma fragmentação na formação de professores em Educação Física: o curso de Licenciatura continuaria possibilitando uma formação para a atuação nos campos escolares, e, o curso de Bacharelado possibilitaria uma formação para os campos não-escolares. Por instituir esta fragmentação, David (2003) afirma que estas diretrizes corresponderam a um grandioso ponto de ruptura com os modelos de formação anteriores. Compreendemos que estas diretrizes romperam, de fato, com os modelos de formação anteriores: primeiro, porque instituiu outro curso de formação a nível superior em Educação Física, de forma que nos modelos anteriores de formação, os demais cursos ocorriam em nível técnico; segundo, porque estas diretrizes fizeram com que os cursos de Licenciatura perdessem a centralidade na formação do campo. Contudo, consideramos que estas diretrizes não foram um “grandioso ponto de ruptura” como afirma David (2003), posto que a formação de professores em Educação Física continuou obedecendo aos interesses da ordem burguesa e do sistema de produção capitalista, que, neste momento, focalizava no lucro proveniente das práticas corporais das academias, clubes, hotéis, entre outros espaços.

Estas diretrizes instituíram, além da mudança já tratada, a substituição do currículo mínimo organizado em disciplinas obrigatórias para todos os cursos de formação do campo, por um currículo pleno organizado em duas áreas de conhecimento, a saber: “Formação Geral” e “Aprofundamento de Conhecimentos”. A área de “Formação Geral”, por sua vez, estava dividida em outras duas partes: a formação de cunho técnico e de cunho humanístico. A formação de cunho técnico, era entendida como um “[...] conjunto de conhecimentos e competências³⁶ para planejar, executar, orientar e avaliar atividades da Educação Física, nos campos da Educação Escolar e Não-Escolar [...]” (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1987, p. 01), isto é, era responsável pela socialização dos conhecimentos que davam identidade ao campo da Educação Física, seja para intervenção no campo escolar, seja para intervenção nos campos não-escolares. Por outro lado, a formação de cunho humanístico, deveria possibilitar aos estudantes a apropriação de conhecimentos filosóficos, conhecimentos sobre o ser humano e conhecimentos sobre a sociedade, os quais deveriam estar articulados com os conhecimentos de cunho técnico.

³⁶ A formação por competências que abordamos alguns parágrafos anteriores, também se fez presente nesta resolução para a formação em Educação Física.

CONHECIMENTO FILOSÓFICO: [...] O conhecimento filosófico deve consistir na articulação da práxis pedagógica com as teorias sobre o homem, a sociedade e a técnica.

CONHECIMENTO DO SER HUMANO: entendido como o conjunto de conhecimentos sobre o ser humano, durante todo seu ciclo vital, no que concerne aos seus aspectos biológicos e psicológicos, bem como sua interação com o meio ambiente, face à presença ou ausência de atividades de Educação Física.

CONHECIMENTO DA SOCIEDADE: entendido como a compreensão da natureza social das instituições, sistemas e processos, com vistas a uma efetiva contribuição da Educação Física para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, considerando-se especificamente a realidade brasileira (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1987, p. 01).

A organização destes conhecimentos em disciplinas, de acordo com o parágrafo 2º do Art. 3º, deveria ser realizada pelas IES, de acordo com o perfil profissional desejado – Licenciatura ou Bacharelado – e com as demandas regionais do mercado de trabalho. Foi estabelecido o mesmo para a área de “Aprofundamento de Conhecimentos” no parágrafo 3º deste mesmo artigo, em que cada IES deveria organizar disciplinas teórico-práticas que atendessem aos interesses dos estudantes mediante o mercado de trabalho. Além disso, estas diretrizes estabeleceram que, dentro da área de Aprofundamento de Conhecimentos, as IES deveriam possibilitar aos estudantes a vivência de experiências no campo real de trabalho. Portanto, a organização das disciplinas em ambas as áreas tornou-se responsabilidade das IES, que, conforme o perfil desejado de professor a ser formado e as demandas mercadológicas que se pretendia obedecer, constituía determinada organização curricular. Desta forma, a partir dessa resolução, parágrafo 4º do Art. 3º, tornou-se cargo destas instituições “[...] estabelecer os marcos conceituais fundamentais dos perfis profissionais desejados, elaborar as ementas, fixar a carga horária para cada disciplina, e sua respectiva denominação [...]” (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1987, p. 01), concedendo elevada autonomia às IES, que, mediante isto, ficaram encarregadas de estabelecer os conhecimentos que seriam socializados no processo de formação do Licenciado e do Bacharel, e, conseqüentemente, estabelecer uma identidade para ambos os cursos. Isto significa que esta resolução não tratava com clareza sobre as diferenças entre o professor Licenciado e o Bacharel, bem como, sobre a identidade de ambos os cursos, deixando às IES esta responsabilidade.

Com relação a carga horária destes cursos, os parágrafos 1º e 2º do Art. 4º da Resolução 03/1987, instituiu que deveriam ser realizadas 2.880 horas/aula – carga horária que poderia ser ampliada pelas IES –, em que 80% destas horas deveriam ser destinadas a área de Formação Geral e 20% deveriam ser destinadas a área de Aprofundamento de Conhecimentos. A carga horária destinada a Formação Geral também foi organizada, de forma que 80% deveriam ser dedicadas aos conhecimentos de cunho técnico e 20% estariam destinadas aos conhecimentos filosóficos, conhecimentos sobre a sociedade e conhecimentos sobre o ser humano. David (2003) afirma, que a destinação de uma maior carga horária aos conhecimentos de cunho técnico, correspondeu a uma tentativa de promover uma formação especializada de acordo com os campos de intervenção, portanto, as IES que iriam ofertar cursos de Bacharelado, deveriam centralizar as disciplinas de cunho técnico nos conhecimentos necessários para a intervenção nos campos não-escolares, funcionando da mesma forma com os cursos de Licenciatura.

Consideramos que, embora esta resolução tenha possibilitado avanços ao instituir um diálogo com os conhecimentos de cunho humanístico a uma formação, que, até o momento, caracterizava-se pela centralidade em conhecimentos de cunho biológico e anatomofisiológico, foram materializadas, em sua maioria, contradições relacionadas aos encaminhamentos tomados por esta resolução – sendo, a principal delas, a cisão da formação entre Licenciatura e Bacharelado –, que, por sua vez, causaram fragmentações no campo que perduram até a atualidade. Contradições estas que se agravam no próximo modelo curricular, que será tratado no próximo subcapítulo.

Como analisamos nos subcapítulos anteriores, a formação de professores em Educação Física possuía um modelo curricular centralizado no esporte e nos conhecimentos de cunho biológico e anatomofisiológico. A resolução 03/1987 possibilita um rompimento nesta centralidade, posto que, a partir da mesma, a formação de professores em Educação Física deveria ser realizada mediante um diálogo entre os conhecimentos de cunho humanístico – filosófico, sobre o ser humano e sobre a sociedade – e os conhecimentos identificadores do campo – que na resolução são tratados como conhecimentos de cunho técnico. Todavia, apesar de possibilitar esta ampliação na formação, esta resolução obliterava, assim como as resoluções anteriores, a necessidade de conhecimentos didático-pedagógicos para a formação da figura do professor. Compreendemos que esta limitação seja decorrente de uma fragilidade mais ampla, caracterizada pela ausência de uma definição nítida sobre as especificidades dos cursos de Licenciatura e de Bacharelado, acompanhada pela ausência de definições sobre quais conhecimentos deveriam ser socializados em cada uma destas formações. Taffarel e Santos Junior (2010) afirmam que esta fragilidade apresenta uma incapacidade de distinguir no âmbito teórico o que representam as disciplinas específicas para a formação em Licenciatura e as disciplinas específicas para a formação em Bacharelado, concedendo às IES este papel. Isto significa, que esta resolução optou pela possibilidade de duas formações sem o devido esclarecimento teórico e científico sobre o que as diferencia já no processo de formação inicial, objetivando atender unicamente às demandas emergentes dos campos não-escolares, culminando em uma formação “[...] que mais confunde que explica; que desqualifica mais que qualifica” (TAFFAREL, SOUZA JUNIOR, 2010, p. 36).

Desta forma, compreendemos que a cisão proposta pela resolução em questão, promove a fragmentação dos cursos de formação em dois níveis: primeiro, no nível de apropriação de conhecimentos, em que os conhecimentos selecionados para compor os currículos das IES, estão estritamente direcionados para um campo de intervenção específico, impedindo que os professores de Educação Física compreendam a totalidade teórica e científica relacionada ao campo. De acordo com Taffarel e Santos Junior (2010), esta fragmentação corresponde a uma estratégia do capital para desqualificar o trabalhador em seu processo de formação acadêmica inicial, dando continuidade ao movimento de educar-alienar, necessário à manutenção dos seus interesses. O segundo nível corresponde ao exercício do trabalho, em que a intervenção deste professor passa a estar restrita a um campo, impedindo que o mesmo também apreenda a totalidade relacionada ao mercado de trabalho em que é vendida – explorada – sua força de trabalho. Para esta análise, traremos de forma breve as grandiosas contribuições de Marx (1982), cujos estudos explicitaram que a submissão do trabalho à lógica racionalizadora do capital, resulta em um parcelamento de tarefas, acompanhado de

uma desqualificação gradativa do trabalhador, que é expropriado de sua autonomia ao ser impedido de compreender a totalidade dos conhecimentos necessários para o exercício do trabalho, e, simultaneamente, por ser impedido de compreender a totalidade do processo do trabalho. Mediante isto, compreendemos que este modelo curricular, ao fragmentar a formação de professores em Educação Física no nível de apropriação de conhecimentos e de exercício do trabalho, obedeceu à tendência de “especializar para precarizar” do sistema de produção capitalista, contribuindo para a manutenção da funcionalidade deste campo aos interesses da ordem burguesa.

3.3 A Fragmentação da Formação em Educação Física: as relações entre o neoliberalismo, a pedagogia das competências e o mercado das práticas corporais

A formação de professores em Educação Física neste período histórico não apresenta rompimento com o papel social exercido pela Educação Física, posto que é caracterizado por um contexto de avanço do neoliberalismo e de continuidade das reformas educacionais, que têm como objetivo adequar o sistema de ensino às demandas do padrão de acumulação flexível. Portanto, esta fase se dá em um contexto de agravamento das contradições do sistema de produção capitalista, e, conseqüentemente, é caracterizada por um agravamento das contradições da Resolução 03/1987 que instituiu a formação fragmentada.

No subcapítulo anterior, discutimos o contexto histórico da crise mundial de 1970, caracterizada pela transição do padrão de acumulação taylorista/fordista para o padrão de acumulação flexível, marcando a origem e constituição do neoliberalismo como “potencial antídoto”³⁷ para as ameaças à ordem burguesa e ao sistema de produção capitalista. A partir de então, o Estado brasileiro passou a organizar reformas sociais e educacionais que permitissem a implantação deste padrão de acumulação no país, que, implicava, necessariamente, na adequação do trabalhador aos princípios do neoliberalismo. No entanto, segundo Alves (2008), ao mesmo tempo em que o neoliberalismo possibilitou uma reestruturação financeira e política dos países centrais do capitalismo – mediante o declínio da infração, recuperação dos lucros e estabilização das finanças governamentais –, e, a criação de um ambiente favorável à recuperação dos lucros das grandes empresas e dos investimentos do capital financeiro nos países emergentes da América Latina, ocasionou um agravamento nas contradições do sistema de produção capitalista, e, conseqüentemente, em uma debilitação do mundo do trabalho. Esta debilitação ocorreu na década de 1990, prejudicando, principalmente, a classe trabalhadora, que se inseriu em um contexto de uma infundável “barbárie social”.

A crise estrutural do capital altera a temporalidade da barbárie histórica que não se restringe tão-somente a um “momentum” de interregno da acumulação de capital, mas torna-se a nova temporalidade sócio-metabólica. Portanto, o capitalismo em sua etapa de crise estrutural instaura o que podemos chamar de estado de “barbárie

³⁷ Estes termos são utilizados por Harvey (2005), na obra “O Neoliberalismo: história e implicações”.

social” que contém os elementos de negação contínua da própria civilização (o sistema mundial do capital é um sistema social “afetado de negação”) (ALVES, 2008, p. 15).

De acordo com o autor, esta barbárie correspondeu a um aprofundamento da precarização das condições de trabalho, fazendo com que a exploração e a alienação alcançassem nível desumanos. Isto ocorreu devido a inserção de novas tecnologias às bases do sistema de produção, culminando em um processo de valorização do trabalho morto, e, conseqüentemente, de crescente desvalorização do trabalho vivo. No entanto, isto não significou uma liberação da necessidade de trabalhar, mas sim, em mais um determinante que contribuiu para a precarização do trabalho vivo, que passou a competir pelas raras oportunidades de emprego e seus estatutos salariais diminutos. Enquanto isto, instituía-se um novo patamar de desemprego crônico, que, devido às características que havia desenvolvido com advento do neoliberalismo, não limitava-se a um “exército de reserva” como nas décadas anteriores”, mas sim, a um desemprego em massa. Em decorrência disto, foram ampliados os níveis de miséria, atingindo novas clivagens de desigualdade e promovendo uma expansão do proletariado. Segundo Harvey (2005), atrelado a este contexto, houve uma retirada do Estado como provedor dos direitos sociais, que, para garantir uma estrutura institucional e social adequada às práticas do neoliberalismo, passou a intervir apenas para garantir as estruturas legais para permitir a privatização em massa e o “apropriado” funcionamento do mercado. Em síntese, as mudanças promovidas pelo neoliberalismo, em especial, as mudanças ocorridas na década de 1990, promoveram um agravamento das contradições do sistema de produção capitalista, prejudicando predominantemente, a classe trabalhadora, que, a partir de então, passou a vivenciar uma intensificação da sua condição histórica caracterizada pela “[...] insegurança, a situação de estar à mercê do acaso, submetido ao ‘poder das coisas’ (o mercado)” (ALVES, 2008, p. 13).

É neste contexto de avanço do neoliberalismo e da necessidade de manter o processo de adequação do sistema de ensino às suas demandas, que são iniciadas em 1995 uma série de políticas educacionais voltadas para o Ensino Superior, que possuíam a finalidade de promover uma reforma curricular através da criação de DCN para os cursos de graduação. Segundo Catani, Oliveira e Dourado (2001), estas políticas foram iniciadas em 1995, com a promulgação da Lei nº 9.131/1995, que revogava a existência do Conselho Federal de Educação (CFE) e anunciava a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE). Concomitante a isto, esta lei atribuía a este órgão a responsabilidade em deliberar sobre DCN para os cursos de graduação, que, anteriormente haviam sido propostas pelo Ministério da Educação (MEC). Em seguida, foi finalizada e divulgada em 1996 a nova LDB nº 9.394/1996, que também instituía a elaboração de DCN para os cursos de graduação do Ensino Superior Brasileiro, defendendo a construção de currículos mais flexíveis devido às mudanças ocorridas no mundo do trabalho. No ano seguinte, foi iniciado um processo pela Secretaria de Educação Superior (SESu) do MEC, que, ao estabelecer padrões de qualidade para os cursos de graduação – padrões em consonância com a concepção de educação neoliberal –, exigiu a criação de DCN que possibilitassem aos cursos alcançarem estes níveis de “qualidade”. Contribuindo com este movimento de defesa à construção das DCN, o Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGRAD) posicionou-se através do Plano Nacional de Educação (PNE) a

necessidade de construir diretrizes que orientassem os cursos de graduação no contexto de transformações do mundo do trabalho. Mediante isto, a reforma curricular do Ensino Superior foi iniciada em 1997, através da divulgação do Edital nº 4 pela SESu/MEC, que solicitava em um primeiro momento, contribuições das IES para a elaboração das diretrizes dos cursos de graduação, e, em um segundo momento, solicitava a organização de Comissões de Especialistas de Ensino (COESP), que pudessem avaliar as propostas das IES, e, a partir disto, construir as DCN. Conforme Catani, Oliveira e Dourado (2001) afirmam, a construção das diretrizes para os cursos de graduação deveria ser realizada mediante determinados princípios orientadores, que, em síntese, eram: flexibilidade e dinamicidade na organização do currículo; adaptação às demandas do mercado de trabalho; integração entre graduação e pós-graduação; definição de competências e habilidades gerais; e, por fim, ênfase na formação geral.

Neste contexto, segundo David (2003) foi organizada em 1997 a Comissão de Especialistas do campo da Educação Física (COESP-EF), que possuía o objetivo de sistematizar as novas diretrizes do campo, mediante um aprimoramento da resolução de 1987 e a superação da formação fragmentada instituída por esta mesma resolução. O processo de construção destas diretrizes, ocorreu em meio a antagonismos entre os intelectuais e instituições pertencentes ao campo – antagonismo que se estende até a atualidade –, que disputavam concepções distintas de formação em Educação Física, e, além disso, projetos históricos de sociedade distintos. Fundamentalmente, o campo estava dividido entre um grupo que defendia a adequação da formação de professores em Educação Física às demandas de flexibilização do neoliberalismo, formado, principalmente, pelas IES privadas e pelo Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), e, por um grupo que se contrapunha veemente a adequação da formação às demandas do capital, defendendo, portanto, uma formação em Educação Física que promovesse um rompimento com o papel social de legitimação da dominação que era exercido historicamente pelo campo, representado pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), pela Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física (ExNEEF) e pelas universidades públicas. Desta forma, ambos os grupos realizaram proposições à COESP-EF para o processo de sistematização das DCN, resultando em um documento denominado “Novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Educação Física: justificativas, proposições e argumentações”, que absorveu tanto as propostas críticas, quanto as propostas conservadoras e acríicas dos grupos mencionados. Este documento tecia diversas críticas à resolução 03/1987, principalmente, com relação a proposta de formação de dois professores distintos que eram formados por uma mesma estrutura curricular e mesma carga horária. Portanto, a Comissão de Especialistas questionava as diferenças de especificidade, de competências e de campos de atuação do Licenciado e do Bacharel, apontando que a referida resolução não tratava destes aspectos com clareza. Em outras palavras, o documento compreendia que:

Se o licenciado não tem condições de adquirir uma sólida formação básica e específica para atuar em qualquer campo profissional relacionado à educação física, aos esportes e às atividades físico-esportivas nas perspectivas do lazer e da saúde/qualidade de vida (pois a sua especificidade legal é a educação física no

âmbito escolar), os mesmos argumentos aplicam-se ao que estamos concebendo inadequadamente como bacharel, formado para atuar no mercado de trabalho não-escolar. Isto porque os diferentes mercados de trabalho não-escolar também requerem qualificações e aprofundamentos específico-diferenciados. Por exemplo, um profissional que vai atuar na perspectiva do condicionamento físico requer o mesmo aprofundamento de conhecimentos que o profissional que vai atuar na perspectiva do lazer? Como a resposta “não” parece ser inequívoca, infere-se que a formação do graduado em educação física que pretende atuar no campo não-escolar também deverá ser desenvolvida a partir uma clara diferenciação curricular na fase de aprofundamento, em função da especificidade do campo de atuação profissional [...] (COESP-EF, 1999, p. 06).

Mediante isto, o documento defendia o retorno de uma formação única em Educação Física, que seria denominada de “Graduação em Educação Física”, em que seria permitido aos estudantes aprofundarem-se em subáreas³⁸, a saber: docência na Educação Básica; atividades físico-esportivas de lazer; gestão e administração de empreendimentos físico-esportivos; esporte; aptidão física, saúde e qualidade de vida; condicionamento e treinamento físico. Esta proposta partia da compreensão de que o campo de intervenção não-escolar do Bacharel era extenso, e, portanto, os cursos que ofertavam esta formação não possibilitavam o aprofundamento necessário a intervenção em todas estas áreas, sendo necessário abarcar de forma específicas estas diversas possibilidades de atuação. Desta forma, em uma tentativa de superar a fragmentação entre Licenciatura e Bacharelado, a Comissão de Especialistas propôs uma formação igualmente fragmentada, que impossibilitaria aos professores de Educação Física compreenderem a real totalidade do campo, que não inclui apenas o campo não-escolar, mas sim, o campo escolar, suas características e contradições. Assim, ao propor a formação por subáreas, a Comissão de Especialistas também propôs uma organização curricular fragmentada, que, em um primeiro momento, possibilitaria uma formação básica e de dimensão generalista, e, em um segundo momento, uma formação aprofundada em determinado campo de intervenção, e, portanto, de dimensão especialista.

Isto significa que a formação inicial se tornaria *locus* de fragmentação e especialização, impossibilitando que os professores de Educação Física se apropriassem dos diversos conhecimentos que compõe o campo, estratégia utilizada para desqualificar o professor já no processo de qualificação inicial. De acordo com Taffarel e Santos Junior (2010), a forma como estes conhecimentos foram selecionados e organizados para compor esta proposta de currículo, expressa as determinações colocadas pela divisão do trabalho na sociedade em geral. Portanto, ao propor estas subáreas, a Comissão de Especialistas estava propondo uma graduação voltada para as exigências do mundo do trabalho, mais que isso, estava voltada para os locais específicos em que o professor de Educação Física venderia sua força de trabalho após a formação inicial. No entanto, em 2001 foi divulgado o Parecer 09/2001, que tratava sobre as novas políticas educacionais para os cursos de formação de professores, instituindo, portanto, novas diretrizes. Desta forma, tornou-se necessário reformular o documento elaborado pela Comissão de Especialistas em Educação Física, dando início a um novo processo de discussão sobre as diretrizes específicas para a formação do campo, envolvendo a participação de instituições como CONFED/CREF, o CBCE, a ExNEEF, IES

³⁸ Estas subáreas seriam escolhidas pelas IES, a depender do corpo docente e das demandas regionais do mercado de trabalho. Além disso, as IES deveriam possibilitar aos estudantes que realizassem mais de um tipo de aprofundamento, caso quisessem.

privadas e públicas, e, também, a organização de uma nova Comissão de Especialistas que seria responsável por elaborar um parecer alternativo ao documento anteriormente apresentado ao CNE.

Concomitante a este processo de construção das diretrizes específicas para a formação em Educação Física, ocorria a elaboração das diretrizes gerais para os cursos de Licenciatura. Segundo Catani, Oliveira e Dourado (2001), a construção das diretrizes gerais para os cursos de graduação, foi orientada pelo Parecer 776/1997 e 583/2001 do CNE, que, aproximando-se dos princípios mencionados no Edital nº 04 da SESu/MEC, instituía que as IES deveriam possuir ampla liberdade na organização curricular, para determinar os conhecimentos que seriam socializados no processo de formação e suas respectivas cargas horárias, e, mediante isto, orientava que as DCN não deveriam propor conteúdos específicos com cargas horárias predeterminadas, para que não fossem construídos currículos rígidos; instituía que deveria ser permitido às IES proporcionar variados tipos de formação e de habilitação em um mesmo programa, evitando o prolongamento desnecessário destes cursos; determinava ainda, que as competências e habilidades adquiridas pela experiência profissional se tornassem a categoria central das graduações; e, por último, orientava que estes cursos deveriam proporcionar aos estudantes uma progressiva autonomia profissional e intelectual. Atendendo a estas orientações, foi elaborado o Parecer 09/2001 do CNE referente às Resoluções 01/2002 e 02/2002, que ampliava estes princípios e dava corpo a uma nova política de formação de professores, que, por sua vez, deveria ser tomada como referência para a construção das diretrizes específicas, referentes aos distintos campos de formação em Licenciatura. De acordo com o referido parecer, os cursos de Licenciatura deveriam ter um currículo próprio, com uma nítida delimitação das competências necessárias ao ensino na Educação Básica, que possibilitasse aos professores o atendimento às novas tarefas atribuídas à escola e ao próprio professor, devido as transformações científicas e tecnológicas que se estabeleceram na sociedade.

As novas tarefas atribuídas à escola e a dinâmica por elas geradas impõem a revisão da formação docente em vigor na perspectiva de fortalecer ou instaurar processos de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo às novas tarefas e aos desafios apontados, que incluem o desenvolvimento de disposição para atualização constante de modo a inteirar-se dos avanços do conhecimento nas diversas áreas, incorporando-os, bem como aprofundar a compreensão da complexidade do ato educativo em sua relação com a sociedade [...] (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 10-11).

Além disto, este parecer declarava que:

Com relação ao mundo do trabalho, sabe-se que um dos fatores de produção decisivo passa a ser o conhecimento e o controle do meio técnico-científico-informacional, reorganizando o poder advindo da posse do capital, da terra ou da mão-de-obra. O fato de o conhecimento ter passado a ser um dos recursos fundamentais tende a criar novas dinâmicas sociais e econômicas, e também novas políticas, o que pressupõe que a formação deva ser complementada ao longo da vida, o que exige formação continuada (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 09).

Nesta perspectiva, o papel do professor é estar disposto à constante qualificação profissional, com fins de acompanhar as constantes modificações do mundo do trabalho, e, em decorrência disto, auxiliar na formação de indivíduos que também estarão dispostos a se adequar continuamente a

estas mudanças. No entanto, a proposta de uma formação “complementada ao longo da vida” não se refere a uma constante e consistente formação teórica e científica, mas sim, a uma formação pautada no desenvolvimento de competências. De acordo com este parecer, não basta que o professor possua domínio sobre os conhecimentos específicos do seu campo e dos conhecimentos didático-pedagógicos, mas é necessário que o mesmo desenvolva as competências necessárias para ter autonomia nas tomadas de decisão, para saber identificar e resolver os conflitos cotidianos, para avaliar a própria atuação e o contexto em que está inserido, e, por fim, para que este professor saiba interagir cooperativamente com a sociedade e com os demais profissionais. Esta concepção é nomeada por Kuenzer (2002) de “pedagogia das competências”, que, segundo com a autora, corresponde a um completo disciplinamento do professor, uma vez que exige o desenvolvimento de competências cognitivas, comportamentais e subjetivas, isto é, competências que ditam ao professor como fazer, como saber e como ser.

Ao analisarmos o texto da Resolução 01/2002³⁹ CNE/CP observamos que as competências são tomadas como categoria central de todo o processo de formação, em que no Art. 4º é defendido que as competências devem estar presentes desde a construção da proposta pedagógica, da organização curricular e da avaliação, até as questões relacionadas a organização institucional e de administração da IES. O Art. 3º, por sua vez, especifica a forma como estas competências devem ser utilizadas na construção dos aspectos acima mencionados, de forma que há uma nítida defesa de uma concepção de educação centralizada no desenvolvimento de competências, em que o processo de ensino e aprendizagem deve estar voltado para a construção das habilidades e competências necessárias ao ensino na Educação Básica. Mediante isto, os conhecimentos a serem selecionados para compor o currículo destes cursos, devem ser “meios e suporte”⁴⁰ para a construção destas competências, e, em decorrência disto, a avaliação passa a ser considerada como um diagnóstico para a “aferição”⁴¹ das competências que foram alcançadas (ou não) pelos estudantes. De acordo com o Art. 6º da referida resolução, estas competências devem ser:

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.

Taffarel e Lacks (2007) apontam que, além de ter como objetivo preparar os indivíduos para a competitividade, a empregabilidade e a adaptação individual às transformações do mundo do trabalho, o modelo de desenvolvimento de competências promove uma limitação no processo de ensino e aprendizagem, em que o papel do professor é reduzido ao mero atendimento a desempenhos específicos, os quais devem ser passíveis de uma avaliação objetiva, que irá “aferir” o desenvolvimento destas competências. Como uma consequência disto, o professor é expropriado de

³⁹ Em uma rápida análise, verificamos que o texto referente a esta resolução possui 07 (sete) páginas, em que o termo “competências” foi amplamente utilizado, sendo citado aproximadamente 15 (quinze) vezes.

⁴⁰ Termo utilizado pelo texto da Resolução 01/2002.

⁴¹ Termo utilizado pelo texto da Resolução 01/2002.

sua autonomia, aprofundando-se o contexto de precarização do trabalho docente. Nesta mesma perspectiva, Kuenzer (2002) afirma que este modelo de competências promove um esvaziamento do papel social a ser exercido pelas instituições escolares, posto que atribuir a estas instituições a função de desenvolver competências, é desconhecer a sua especificidade histórica de *locus* responsável pela socialização dos conhecimentos produzidos pela humanidade, e, portanto, é prestar um desserviço à classe trabalhadora que apropria-se predominantemente destes conhecimentos através da instituição escolar.

No que concerne à organização curricular dos cursos de formação de professores, a Resolução 01/2002 elimina as propostas anteriores de um currículo rígido, caracterizado por disciplinas obrigatórias e com uma carga-horária bem definida, para instituir a flexibilização curricular, em que cabe a cada IES construir projetos “inovadores e próprios”⁴² para o processo de formação, e, também, os eixos integradores destes projetos. Por outro lado, ao contrário das políticas educacionais anteriores, há uma maior ênfase na dimensão prática, que, de acordo com o Art. 12 deve estar presente desde o início do curso e, ainda, deve transcender o espaço do estágio obrigatório, possibilitando aos professores que compreendam a “complexidade” do contexto escolar e aprendam a lidar com os conflitos inerentes a este contexto. Para além dos aspectos já apontados, Taffarel e Santos Junior (2010) declaram que este projeto de adequação do sistema de ensino aos princípios do neoliberalismo, prevê um aligeiramento dos cursos de formação de professores, que, segundo estes autores, corresponde a uma radicalização da desqualificação. Este papel de aligeiramento foi exercido pela Resolução 02/2002 do CNE, que determinou aos cursos de Licenciatura uma diminuição no tempo mínimo de duração, passando de 4 para 3 anos, e uma diminuição na carga horária mínima de 2.880 horas para 2.800 horas. Por outro lado, houve um aumento na carga horária relacionada ao estágio supervisionado, totalizando 400 horas, e, a instauração de 400 horas a serem cumpridas com atividades referentes à prática como componente pedagógico. Portanto, observamos o movimento anteriormente apontado de valorização da dimensão prática, em que há uma diminuição da duração destes cursos, e, concomitantemente, um aumento da carga horária referente à dimensão “prática” da formação.

Por esta razão, Santos e Limonta (2014) afirmam que as concepções presentes nestas políticas educacionais têm contribuído para uma resignificação do papel social do professor e, conseqüentemente, uma resignificação dos cursos de formação inicial e continuada que, mediante o descarte da teoria e da desqualificação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, vinculam a educação ao mero desenvolvimento de habilidades e competências, que visam dar respostas rápidas e eficazes aos problemas que emergem na realidade. Resignificação esta, que atende majoritariamente aos interesses do sistema de produção capitalista em manter os arranjos sociais vigentes, formando professores acríticos e apolíticos que darão continuidade ao processo de reprodução das características e contradições deste sistema. Desta forma, “[...] não se propõe revolucionar a escola que temos para que esta se adeque a uma formação de professores científica e exigente, mas o contrário, deve-se precarizar a formação para adequá-la a uma escola precarizada” (LIMONTA, SILVA, 2013, p. 176). No entanto, compreendemos que esta resignificação

⁴² Termo utilizado pelo texto da Resolução 01/2002.

não se limita aos cursos de formação de professores ou ao contexto escolar em si, mas diz respeito a uma concepção de formação humana específica e a um projeto histórico que se estende a todos os determinantes que compõe a sociabilidade humana, que, como mencionamos anteriormente, atende às demandas da ordem burguesa.

Após um período de constantes discussões sobre a reformulação da formação de professores em Educação Física, envolvendo, principalmente, o CONFEF e determinadas IES privadas, foi aprovado em 2002 o Parecer 138/2002, que instituiu novas DCN para os cursos de formação em Educação Física. Este parecer adequava a formação de professores do campo às diretrizes instituídas pelas Resoluções 01 e 02 de 2002. Mediante isto, este parecer mantinha o posicionamento de uma formação fragmentada, em que seria formado um “Profissional de Educação Física”, que realizaria as intervenções nos campos não-escolares, e, um “Professor de Educação Física”, responsável pelo campo escolar. Segundo David (2003), as propostas contidas no referido parecer, despertaram um grandioso movimento de contestação e questionamento entre os intelectuais do campo: primeiro, devido à sustentação de uma formação fragmentada por campos de intervenção; e, segundo, devido à defesa de que a Educação Física caracterizava-se como um campo de conhecimento e de intervenção profissional pertencente a área da saúde. O objetivo destas DCN era possibilitar uma formação geral e específica que estabelecesse a “promoção à saúde” como centralidade da formação em Educação Física, tanto para o contexto escolar, quanto para o contexto não-escolar. Nesta perspectiva, o professor de Educação Física era concebido como um:

[...] Profissional da área de saúde, [que] dentro do âmbito da Educação Física, deve estar apto a desenvolver ações de prevenção, reabilitação, promoção e proteção da saúde, tanto em nível individual quanto coletivo. O profissional de Educação Física deve assegurar que sua prática seja realizada de forma segura, integrada e continua com as demais instâncias do sistema de saúde. Devem realizar seus serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética, tendo em conta que a responsabilidade da atenção à saúde não encerra com o ato técnico, mas sim, com a resolução do problema de saúde, tanto de natureza individual como coletivo (BRASIL, MEC/CNE, 2002, p. 04).

Em decorrência desta compreensão, este parecer propunha que os conhecimentos selecionados para compor os currículos dos cursos, estivessem centralizados na atividade física e nos aspectos relacionados à motricidade humana e ao movimento humano. Desta forma, a formação estaria, fundamentalmente, orientada pela perspectiva biologicista de ser humano e de corpo, e, pela concepção positivista de ciência, aproximando-se dos primeiros modelos curriculares que marcaram o campo. Estes conhecimentos deveriam ser organizados em oito eixos, sendo: 1. Conhecimentos biodinâmicos da atividade física/movimento humano, referente aos conhecimentos morfológicos, fisiológicos e biomecânicos do corpo humano; 2. Conhecimentos comportamentais da atividade física/movimento humano, referente aos fatores psicológicos presentes nos processos de desenvolvimento motriz e de aquisição de habilidades; 3. Conhecimentos sócio-antropológicos da atividade física/movimento humano, referente às diversas formas em que a atividade física se manifesta na sociedade; 4. Conhecimentos técnico-funcionais aplicados, referente aos métodos aplicados ao desempenho humano nas diferentes manifestações da atividade física; 5. Conhecimentos científico-tecnológicos, referentes às técnicas de estudo e de pesquisa; 6.

Conhecimentos sobre a cultura das atividades físicas/movimento humano, referente às distintas manifestações culturais da atividade física nas formas de jogo, esportes, ginástica, danças, entre outros; 7. Conhecimentos sobre equipamentos e materiais, referente aos distintos materiais e suas possibilidades de utilização na atividade física/movimento humano; 8. Conhecimento Pedagógico, referente aos princípios de gestão e organização do trabalho nos diversos campos de intervenção (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002, p. 02).

Ao analisarmos a concepção de professor de Educação Física defendida por este parecer, bem como, a organização curricular do mesmo, observamos que a formação estaria saturada de concepções fragmentadas: primeiro, porque há uma centralização no movimento humano, concepção que limita o ser humano ao determinante biológico, desconsiderando os determinantes históricos, sociais e culturais; segundo, porque há uma compreensão limitada sobre o próprio conceito de movimento humano, que o naturaliza e desconsidera que a materialidade corpórea humana é produto de um movimento histórico de construção do gênero humano; terceiro, porque considera que os distintos elementos que compõe a Cultura Corporal se manifestam na forma de atividade física, limitando-os a este aspecto e desconsiderando que a atividade física, assim como a Cultura Corporal, são conquistas históricas da complexificação da materialidade corpórea humana; quarto, porque apresenta uma concepção restrita de conhecimento pedagógico, confundindo-o com princípios de gestão e organização, desconsiderando que os mesmos possuem o relevante papel de mediar o processo de apropriação de conhecimentos, contribuindo para uma apropriação alienada ou para uma apropriação emancipadora; quinto, porque limita a promoção de saúde e de qualidade vida à atividade física, obliterando que estas dimensões da vida social são um “complexo de complexos”, que se inserem em uma ordem social que determina as possibilidades dos indivíduos de acordo com a classe social a que pertencem; e, por último, porque difunde uma concepção limitada de Educação Física, que a restringe ao mero treinamento físico e oblitera que este campo pode contribuir com o processo de humanização dos indivíduos mediante a socialização dos conhecimentos que lhe concedem identidade, os quais compreendemos ser aqueles referentes à Cultura Corporal. Além disso, destacamos o posicionamento de David (2003), ao afirmar que a defesa destas concepções para as DCN específicas à Educação Física, explicita uma negação dos conhecimentos e experiências acumuladas pelo campo, assim como, uma negação às lutas promovidas pelos movimentos organizados em prol de uma formação voltada para a docência.

Diante desta proposta de DCN, o grupo que se contrapunha a adequação da formação de professores em Educação Física às demandas mercadológicas, conseguiu, segundo Ventura (2010), após um intenso movimento⁴³ de oposição à proposta desta Comissão de Especialistas, cancelar a publicação da resolução referente ao Parecer 138/2002. Isto posto, o Ministério do Esporte (ME) constituiu em 2003, um grupo de trabalho que possuía o objetivo de propor um documento alternativo ao referido parecer, que seria utilizado como um “documento orientador” para a construção de uma nova proposta de DCN para os cursos de formação de professores em Educação Física. Taffarel e Santos Junior (2010, p. 31) relembram este processo:

⁴³ Ventura (2010) destaca a Carta de Vitória, elaborada em Dezembro de 2003 pelo Comitê Científico do GTT Formação Profissional do CBCE, como relevante documento componente do movimento de oposição ao Parecer 138/2002.

Lembremos do episódio definidor dos rumos que tomaram a discussão das atuais DCNEF. Referimo-nos a última audiência pública no CNE para tratar das DCNEF – ocorrida nos dias 15 e 16-12-2003. Ficou evidente que seria necessário realizar um esforço concentrado para conseguir aprovar um texto palatável, possível de ser assumido/aprovado pelos Conselheiros do CNE. Dessa forma, exceto a ExNEEF, todos os demais sujeitos políticos coletivos (CBCE, Sesu, Confef, Condiesef, ME) se posicionaram no sentido de conciliar o inconciliável (grifos nossos).

A expressão acima destacada, explicita com maestria a condição em que se deu a construção das DCN para os cursos de formação em Educação Física: a tentativa de encaixar em um só documento interesses distintos, pautados por concepções de ser humano, mundo e sociedade distintas, e, conseqüentemente, por distintas concepções de Educação e Educação Física. Ventura (2010) afirma, que esta possibilidade de um novo embate com uma correlação de forças equilibrada, suscitou expectativas de que pudessem ser alcançados avanços para a formação do campo. Além disso, haviam expectativas de que os apontamentos realizados pela Carta de Vitória do CBCE fossem considerados na construção destas DCN, os quais explicitavam sobre o grande acúmulo de produção acadêmico-científica por parte dos licenciados, sobre a ocupação majoritária dos licenciados nos espaços de trabalho, e, por fim, alertava sobre o equívoco em manter uma formação fragmentada, que havia sido proposta tendo como referência os campos de intervenção. No entanto, os apontamentos da carta não foram considerados, culminando no Parecer 58/2004 e na Resolução 07/2004, que manteve a formação fragmentada entre Licenciatura e Bacharelado, marcando um quarto modelo curricular de formação em Educação Física. Modelo este, que foi construído mediante um intenso processo de disputa de interesses, que, como mencionamos anteriormente, disputavam concepções de formação em Educação Física distintas, e, sobretudo, projetos históricos de sociedade distintos, que apontavam para a superação da sociedade de classes ou para a manutenção da mesma. No entanto, embora este processo tenha sido marcado por estas disputas, é preciso considerarmos o pano de fundo em que estas se deram, que, caracterizado pelo agravamento do neoliberalismo e de suas contradições, foi desfavorável à luta por políticas educacionais que defendessem uma Educação Física voltada para a humanização. Ademais, é preciso considerarmos e enfatizarmos as lutas que se travaram neste campo, que, em meio às brechas deixadas pelo sistema promoveram um relevante movimento crítico e político, que tem contribuído até a atualidade para o questionamento do papel social que vem sendo exercido historicamente pela Educação Física.

Taffarel e Santos Junior (2010), ao realizarem uma análise sobre os documentos referentes ao quarto modelo curricular de formação no campo, afirmam que estas diretrizes correspondem a um “museu de grandes novidades”, que mais confundem do que esclarecem, que mais desqualificam que qualificam. Esta afirmação decorre da compreensão de que a Resolução 07/2004 não promove mudanças na essência das propostas anteriormente realizadas pelo Parecer 138/2002, posto que mantém uma formação fragmentada, mantendo-se funcional aos interesses do mercado de trabalho; pautada por uma concepção biologicista de corpo, ser humano e movimento humano, cujas características apontam para uma compreensão restrita sobre os mesmos, em que o movimento humano e o corpo são compreendidos de forma apartada das dimensões culturais, sociais e

históricas que compõe o ser humano; define uma formação voltada para a promoção da saúde e da qualidade de vida, que também são concebidos de forma limitada, posto que são visualizados como aspectos isolados dos demais determinantes que compõe a vida do ser humano; e, por fim, estas diretrizes mantêm uma vinculação da formação de professores em Educação Física à ciência positivista, que concede a base epistemológica e metodológica às referidas concepções fragmentadas. Além disso, a Resolução 07/2004 mantêm a defesa por uma formação pautada em competências e habilidades, cujo foco está no desenvolvimento das competências necessárias à promoção da saúde, estando, portanto, alinhada à concepção de formação humana neoliberal⁴⁴. Por esta razão, Taffarel e Santos Junior (2010, p. 44) afirmam que:

[...] Analisando a correlação de forças que se estabeleceu para aprovar as novas diretrizes, fica evidente que prevaleceram os interesses do capital e que as forças sociais predominantes resultaram da conciliação de interesses de classe, pró-classe dominante – ampliar a superexploração do trabalhador, colocar trabalhador contra trabalhador e desqualificar o trabalhador em seu processo de formação dividindo a profissão.

A análise que realizamos neste capítulo, nos possibilitou observar que a funcionalidade da Educação Física aos interesses do sistema de produção capitalista e da ordem burguesa não se deu apenas neste modelo curricular, mas sim, em toda a historicidade dos cursos de formação de professores do campo, que por diversas vezes passou por reformulações em seus currículos em função das mediações produzidas com as demandas mercadológicas e do mundo do trabalho. Desta forma, ao pensarmos a formação em Educação Física, devemos ter em mente que estamos abordando sobre um campo do conhecimento que tem marcado em sua processualidade histórica uma relação direta com a manutenção do *status quo* oriundo do sistema de produção capitalista.

⁴⁴ Não nos delongaremos em uma análise sobre as competências e habilidades no contexto da Resolução 07/2004, posto que esta análise já foi realizada anteriormente neste subcapítulo, ao tratarmos sobre a proposta de formação humana das Resoluções 01/2002 e 02/2002.

CAPÍTULO 4

OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DE GOIÁS

Uma proposta pedagógica é caminho, não é lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. Nasceu de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. E essa sua fala é a fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política no caso de uma proposta educativa, e sempre humana, vontade que, por ser social e humana, não é nunca uma fala acabada, não aponta “o lugar”, “a” resposta, pois, se traz “a” resposta, já não é uma pergunta. Aponta, isso sim, um caminho também a construir.

(S. Kramer, **Propostas Pedagógicas ou Curriculares: subsídios para uma leitura crítica**).

Desde o segundo capítulo deste estudo, realizamos discussões que trataram sobre o currículo, partindo de uma análise sobre sua origem e constituição histórica, em que observamos que o currículo caracteriza-se como uma seleção de conhecimentos dentro do patrimônio cultural humano, de forma que esta seleção modifica-se de acordo com as concepções de formação humana e educação que a permeiam. Em seguida, analisamos os determinantes econômicos, político-administrativos, pedagógicos e sociais que influenciam na elaboração de um currículo e que o compõe na medida em que é instituído pelas instituições educacionais. No terceiro capítulo, realizamos uma discussão sobre a formação de professores em Educação Física, demonstrando, a partir de uma análise que destacava o contexto histórico e político-econômico do Brasil, como as concepções de formação de professores no campo foram se constituindo e como estas concepções moldavam a seleção de conhecimentos que iriam compor os cursos de formação, isto é, como estas concepções moldavam os currículos destes cursos. Portanto, até o momento realizamos um movimento que partiu de uma análise sobre a totalidade do significado do currículo, alcançando uma análise sobre as especificidades do currículo nos cursos de formação de professores em Educação Física. Esta análise irá se tornar mais específica neste capítulo, em que realizamos uma discussão sobre as propostas pedagógicas dos cursos de formação de professores em Educação Física do Estado de Goiás, objetivando compreender as concepções presentes no processo de formação.

4. Aspectos gerais dos projetos pedagógicos

Como mencionado no capítulo em que tratamos sobre as questões metodológicas, o corpus de análise deste estudo foi composto pelos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de 06 (seis) instituições que ofertam formação em Licenciatura Presencial em Educação Física no Estado de Goiás. Mediante isto, o objetivo deste subcapítulo é realizar uma breve apresentação destas instituições, uma vez que isto se constitui enquanto condição *sine qua non* para a apreensão do objeto de pesquisa. As características tratadas são: 1. Categoria em que as Instituições de Ensino Superior (IES) pertencem (Faculdades, Universidades, Centros Universitários ou Institutos); 2.

Organização estrutural (multicampi ou sede única); 3. Tempo em que oferta o curso de Licenciatura em Educação Física; 4. Outros cursos de formação em Educação Física ofertados, para além da Licenciatura. Findada esta apresentação, realizamos uma contextualização dos projetos pedagógicos, partindo de aspectos gerais referentes a todos os documentos, alcançando aspectos específicos de cada instituição.

A **IES A** constitui-se enquanto uma instituição privada, cuja fundação ocorreu em 2001. Esta IES está caracterizada como uma faculdade, ofertando em sua sede em Goiânia o curso de formação de professores em Educação Física e outras possibilidades de formação em demais campos do conhecimento. O curso de Licenciatura em Educação Física foi criado em 2010, permanecendo em vigência até a atualidade com uma carga horária total de 2.864 horas.

A **IES B** constitui-se como uma instituição privada criada em 2002, com localização em São Luís de Montes Belos. Enquanto uma IES, atende às características de uma faculdade, ofertando formação em diversos campos do conhecimento sob um mesmo regimento e uma mesma sede. O curso de Licenciatura em Educação Física foi criado em 2014, permanecendo até a atualidade com uma carga horária total de 3.280 horas.

A **IES C** é uma instituição privada confessional fundada em Goiânia em meados de 1959. Constitui-se como uma universidade multicampi que tem ofertado cursos de formação de professores em Educação Física desde 1999, correspondendo, portanto, a 18 anos de experiência com o mesmo, demonstrando-nos que, assim como a IES A, esta instituição acompanhou relevantes modificações na formação de professores do campo. O curso de Licenciatura em Educação Física ofertado na atualidade possui uma carga horária total de 2.930 horas.

A **IES D** caracteriza-se como uma instituição pública estadual criada em 1962, cujo objetivo inicial era a formação de professores e monitores em Educação Física para auxiliarem em atividades de cunho esportivo no Estado de Goiás. Este campus realiza a oferta do curso de Licenciatura em Educação Física desde a sua criação, somando 55 anos de experiência com os conhecimentos relacionados a este campo, permitindo-nos compreender que esta instituição acompanhou um relevante processo de modificação das concepções que permeiam a formação de professores em Educação Física. Atualmente, o curso ofertado constitui-se enquanto uma Licenciatura Plena de caráter Ampliado, com uma carga horária total de 3.356,77 horas.

A **IES E** é uma instituição privada fundada em 1971 no Rio de Janeiro, sendo criada no Estado de Goiás apenas em 1996. Caracteriza-se como uma universidade multicampi, que tem ofertado o curso de Licenciatura em Educação Física no município de Goiânia desde 1993. Atualmente, tem ofertado os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, constituindo-se enquanto uma das duas instituições, dentre as demais a serem analisadas nesse estudo, que proporciona formação para ambas as habilitações. O curso de Licenciatura em Educação Física analisado por este estudo possui uma carga horária total de 2.925 horas.

A **IES F** constitui-se enquanto uma instituição pública federal criada em 1960 no Estado de Goiás. Além disso, é uma universidade multicampi distribuída por todo o Estado, proporcionando, desde 1998 cursos para a formação de professores em Educação Física. Isto significa que a IES F possui 19 anos de trato com os conhecimentos relacionados à Educação Física, acompanhando o

processo histórico de transformação da formação de professores do campo, assim como a IES A e IES C. Atualmente, esta instituição oferta cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, e, Licenciatura em Dança, caracterizando-se enquanto a única IES, dentre as demais analisadas, que proporciona formação para estas três habilitações. O curso de Licenciatura em Educação Física a ser analisado neste capítulo possui uma carga horária total de 3.255 horas.

No que concerne à estrutura dos projetos pedagógicos referentes às instituições acima descritas, identificamos que há uma organização em comum, estruturada em três momentos centrais: primeiro, corresponde à apresentação da IES que oferta o curso de formação em Educação Física, em que são tratados aspectos relacionados à historicidade da mesma, aos objetivos a serem concretizados enquanto uma instituição de ensino e os documentos que compõe o Regulamento Interno; segundo, referente ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC) em si, em que são tratadas as especificidades da formação em Educação Física; e, terceiro, concernente à infraestrutura da instituição, em que são apresentados os recursos humanos, físicos e materiais que dão suporte ao respectivo curso. Objetivando proporcionar uma visão geral sobre esta organização, elaboramos um quadro (Quadro 2) em que são tratados aspectos dos projetos pedagógicos, cuja visualização pode ser realizada nas próximas páginas.

Quadro 2 - Aspectos gerais dos projetos pedagógicos.

DADOS/ INSTITUIÇÕES	IES A	IES B	IES C	IES D	IES E	IES F
Número de Páginas	153	245	30	236	238	73
Identificação do Curso	Não apresenta.	Não apresenta.	Não apresenta.	Apresenta identificação, expondo nome do curso, modalidade, regime de funcionamento, tempo de integralização, carga horária total, período de funcionamento, forma de ingresso, número de vagas e vigência da matriz curricular.	Apresenta identificação através do nome do curso, habilitação, modalidade, campus de oferta, turnos, titulação conferida, número de vagas, carga horária, duração e tempo de integralização.	Não apresenta.
Corpo Docente e Administrativo	Apresenta.	Apresenta.	Não apresenta.	Não apresenta.	Não apresenta.	Não apresenta.
Instalações Físicas	Apresenta.	Apresenta.	Não apresenta.	Apresenta.	Apresenta.	Não apresenta.
Histórico da IES	Apresenta histórico de forma breve, centralizando-se em questões relacionadas aos objetivos e missão da instituição.	Apresenta.	Não apresenta.	Apresenta de forma breve um histórico da IES, partindo, em seguida, para a exposição de questões administrativas referentes à mesma.	Apresenta breve histórico.	Não apresenta.

Histórico do Curso	Não apresenta. As discussões sobre o curso estão pautadas nas resoluções que o baseiam.	Não apresenta.	Não apresenta.	Apresenta histórico do curso através de uma apresentação sobre a historicidade da Educação Física no Estado de Goiás..	Não apresenta.	Apresenta histórico do curso mediante discussão sobre as modificações processuais sofridas pelo currículo.
Justificativa para o Curso	Não apresenta.	Apresenta.	Apresenta.	Apresenta.	Não apresenta.	Não apresenta.
Objetivos do Curso	Apresenta.	Apresenta.	Apresenta.	Apresenta.	Apresenta.	Apresenta.
Perfil do Egresso	Apresenta.	Apresenta.	Apresenta.	Apresenta.	Apresenta.	Apresenta.
Habilidades e Competências	Apresenta.	Apresenta.	Dedica um tópico em oposição ao modelo de formação por habilidades e competências.	Dedica um tópico em oposição ao modelo de formação por habilidades e competências.	Apresenta.	Apresenta.
Estrutura Curricular (Eixos/Núcleos /Áreas)	Apresenta.	Apresenta.	Apresenta.	Apresenta.	Não apresenta.	A estrutura curricular está organizada mediante resolução da IES em Núcleo Comum, Núcleo Livre e Núcleo Específico.
Matriz Curricular	Apresenta.	Apresenta.	Apresenta.	Apresenta	Apresenta.	Apresenta.
	41	47	43	54	45	33

Quantidade de Disciplinas						
Ementas das Disciplinas	Apresenta.	Apresenta.	Apresenta.	Apresenta.	Apresenta.	Apresenta.
Referências Bibliográficas	Apresenta.	Apresenta.	Não apresenta.	Apresenta.	Apresenta.	Apresenta.

Fonte: Projeto Pedagógico das 06 (seis) IES analisadas. Elaboração da autora.

O projeto pedagógico da **IES A** dedica várias páginas para a apresentação da instituição, dando destaque ao seu histórico, objetivos e filosofia. Por outro lado, trata rapidamente sobre o histórico da Educação Física, abordando apenas sobre o período entre 1965 e 1998, em que torna-se obrigatório o vestibular para ingressar neste curso. Neste documento, a instituição busca justificar a relevância do curso de formação de professores Educação Física devido à necessidade de ampliar os setores de serviço do Estado de Goiás, beneficiando-o economicamente. Em seguida, trata sobre as especificidades do curso de Licenciatura em Educação Física, apresentando o perfil do egresso, objetivos do curso, matriz curricular, ementas e bibliografias, dando ênfase ao sistema de organização das disciplinas neste currículo, que ocorre entre eixos e áreas de conhecimento. Apresenta de forma extensa: o corpo docente e administrativo, tratando de forma pormenorizada sobre o processo de constituição dos mesmos; os regulamentos internos da instituição, sobretudo, aqueles que dizem respeito ao estágio curricular supervisionado e ao Trabalho Final de Conclusão de Curso (TCC), e, por fim, trata sobre a estrutura física da instituição.

O projeto pedagógico da **IES B** constitui-se enquanto o documento que possui um maior número de páginas, como foi possível visualizar no quadro apresentado anteriormente. Compreendemos que isto se deva à extensa redação dedicada aos diversos elementos que o compõe, desde aqueles relacionados à instituição, até aqueles relacionados ao curso de formação em Educação Física em si. Assim como o documento apresentado anteriormente, este projeto pedagógico dedica diversas páginas ao trato sobre o histórico da instituição. Contudo, a ênfase é dada às questões socioeconômicas e culturais da Região de Goiás, em que é apresentado o seu relevo, hidrografia, clima, vegetação e os indígenas que povoam a localidade. O mesmo trato é dado às questões socioeconômicas do município São Luiz de Montes Belos (local em que a instituição está estabelecida), apresentando sua historicidade e seu perfil epidemiológico. Ao adentrar nas especificidades do curso de Licenciatura em Educação Física explicita as concepções que fundamentam a formação, dentre as quais: concepção de homem, profissional de Educação Física e Educação. Apresenta o perfil do egresso, os objetivos do curso, as habilidades e competências que serão desenvolvidas no decorrer da formação e a matriz curricular (incluindo ementas e referências bibliográficas), a qual está organizada em eixos de conhecimento. Em termos de conclusão, o documento segue tratando sobre os regulamentos internos da instituição, o corpo docente e administrativo, os recursos físicos e materiais.

Diferentemente da IES B, o projeto pedagógico da **IES C** constitui-se enquanto o documento que possui um menor número de páginas, caracterizando-se como uma das três instituições que o dedicam majoritariamente às questões específicas do curso de Licenciatura em Educação Física. Inicialmente, este documento apresenta um breve histórico da instituição, dando destaque ao curso de Educação Física neste processo. Em seguida, parte para os objetivos do curso e o perfil do egresso que se pretende formar, abordando ainda sobre o campo de trabalho deste professor. Explicita a matriz curricular de forma pormenorizada, tratando sobre a concepção de currículo que pautou a organização dos conhecimentos em núcleos, os quais estão teoricamente fundamentados. O documento é finalizado com a apresentação das ementas e suas respectivas referências bibliográficas.

Apesar de apresentar um projeto pedagógico extenso, a **IES D** o dedica às questões específicas do curso de Licenciatura em Educação Física, abordando de forma detalhada sobre as concepções que o permeiam, tais como: metodologia de ensino; relação entre ensino, pesquisa e extensão; organização do trabalho pedagógico; interdisciplinaridade, entre outros. Assim como o projeto pedagógico das demais IES, este documento é iniciado com um histórico sobre a instituição, em que se misturam a história do campus e a origem dos cursos de formação de professores em Educação Física no Estado de Goiás, tendo em vista que esta foi a primeira instituição a ofertá-los. Após o histórico, trata sobre o corpo docente, administrativo e técnico da instituição, dando destaque às suas formações acadêmicas. Apresenta uma justificativa histórica e social para o referido curso, além de tratar sobre o perfil do egresso e objetivos. Ao abordar sobre a matriz curricular (ementas e referências bibliográficas), explicita de forma pormenorizada o sistema de organização das disciplinas, cuja estrutura se dá em torno de eixos de conhecimentos, os quais estão teoricamente justificados no documento. No final do documento, são apresentados os recursos físicos e materiais da instituição.

A organização do projeto pedagógico da **IES E** se aproxima dos demais documentos pertencentes às IES privadas, tendo em vista que há uma extensa apresentação do histórico da instituição, bem como, uma análise geográfica e econômica do Estado de Goiás. Além disso, explicita de forma detalhada o corpo docente e administrativo da mesma, dando destaque àqueles que lecionam no curso de Licenciatura em Educação Física e suas respectivas titulações acadêmicas. No que diz respeito às especificidades do referido curso, ao justificá-lo socialmente aborda sobre sua relevância econômica e demográfica para o Estado de Goiás, e, em seguida, trata brevemente sobre o perfil do egresso, objetivos do curso, e, por fim, apresenta as habilidades e competências necessárias à intervenção deste professor. Ao explicitar a matriz curricular (ementas e referências bibliográficas), expõe apenas um quadro com as nomenclaturas das disciplinas e o período em que as mesmas se encontram, não apresentando uma estrutura curricular por eixos/núcleos ou áreas. Compreendemos ser relevante salientar que este projeto pedagógico aponta as competências e habilidades em cada disciplina que compõe o currículo. No corpo final do documento, apresenta o regulamento interno, bem como, documentos relacionados ao estágio curricular supervisionado; a avaliação discente; e o Trabalho Final de Conclusão de Curso (TCC).

O projeto pedagógico da **IES F** caracteriza-se enquanto um documento sucinto, em que são tratadas apenas as especificidades relacionadas ao curso de Licenciatura em Educação Física. Há, inicialmente, uma apresentação histórica do curso, em que são tratadas as modificações realizadas no currículo de formação até ser alcançada a atual organização curricular. Em seguida, é realizada uma discussão sobre a formação em Educação Física na contemporaneidade que, apesar de ser assumida uma posição crítica com relação às DCN de formação no campo, há uma posição de defesa à perspectiva de formação por competências e habilidades. Nesta perspectiva, é apresentado o perfil do egresso, objetivos da formação e competências e habilidades do egresso. Ao tratar sobre a matriz curricular, este documento apresenta apenas um quadro constando as nomenclaturas das disciplinas e suas classificações enquanto Núcleo Livre, Núcleo Específico e Núcleo Comum. Em termos de conclusão, são explicitadas as ementas das disciplinas e suas referências bibliográficas.

Mediante a apresentação dos 06 (seis) projetos pedagógicos, podemos afirmar que a maioria das instituições dedicam elementos do projeto pedagógico para tratar sobre o processo histórico dos cursos de formação de professores em Educação Física no Brasil. Uma especificidade encontrada nos projetos pedagógicos das instituições públicas, é a presença de análises críticas sobre o processo histórico destes cursos, destacando as concepções reducionistas que marcaram os modelos curriculares do campo, bem como, as políticas educacionais e curriculares que instituíram os mesmos. Por outro lado, observamos que as instituições privadas possuem a preocupação em explicitar o corpo docente e administrativo que compõe o curso de Educação Física, dando destaque aos docentes que participaram do processo de elaboração do documento e suas respectivas formações acadêmicas. Outro aspecto característico destas instituições, é a apresentação do histórico da instituição, acompanhado de análises demográficas, geográficas e econômicas do Estado de Goiás. Como consequência disto, os projetos pedagógicos das instituições privadas tomam maiores proporções, enquanto os projetos pedagógicos das instituições públicas são mais concisos, em que a centralidade do documento está na apresentação das especificidades do curso de Educação Física, seus objetivos, concepções, ementas, bibliografias, dentre outros elementos.

4.1 Análise dos Projetos Pedagógicos

Após esta breve apresentação sobre os documentos investigados e suas respectivas instituições, partimos para a análise de elementos específicos dos mesmos, que, como mencionamos no capítulo sobre as opções teórico-metodológicas, correspondem ao objetivo geral, objetivos específicos, perfil do egresso e a Unidade de Formação Específica da matriz curricular. A análise destes documentos ocorreu em dois momentos específicos: 1. Análise dos objetivos e perfil do egresso, buscando compreender as intencionalidades contidas nas propostas e ações destas instituições, bem como, as características do professor de Educação Física que estas IES pretendem formar; 2. Discussão sobre a Unidade de Formação Específica de cada matriz curricular, identificando e analisando os conhecimentos selecionados para compor o processo de formação docente, estabelecendo, para além disso, relações entre estes conhecimentos e as concepções observadas nos objetivos e perfil do egresso.

4.1.1 O perfil do egresso, o objetivo geral e os objetivos específicos

Inicialmente, ao elaborarmos as intenções deste estudo, possuíamos o objetivo de realizar uma discussão específica sobre o objetivo geral e objetivos específicos dos projetos pedagógicos, para, em seguida, realizarmos a análise do perfil do egresso. Contudo, ao partirmos para a leitura destes elementos, notamos que em determinados documentos não havia diferenciação entre os objetivos (sobretudo, o objetivo geral) e o perfil do egresso, compondo textos completamente idênticos, como é o caso da **IES F**, e, textos semelhantes, como ocorre nos projetos pedagógicos das demais instituições. Compreendemos que isto indica uma ausência de clareza por parte das IES sobre as diferenças existentes entre as características do professor que se pretende formar, referente

ao perfil do egresso, e, os efeitos intencionalmente almejados para alcançar esta formação, constituindo o objetivo geral e objetivos específicos. Devido a isto, realizamos uma análise abarcando ambos elementos dos projetos pedagógicos, culminando em uma discussão que, ao nosso ver, possuiu maiores elementos para identificar as concepções presentes nestes currículos.

Mediante a leitura dos documentos, organizamos duas categorias abarcando projetos pedagógicos que apresentavam concepções análogas sobre a identidade profissional do egresso em Educação Física, a atuação deste profissional no mundo do trabalho, o papel social do professor de Educação Física, objeto de estudo da Educação Física, dentre outras. Estas categorias são: “Formação Crítica, Docência e Trabalho Pedagógico”, em que estão contempladas as IES A, IES D e IES F, e, “Reflexão, Subjetividade e Pragmatismo”, referentes aos projetos pedagógicos das IES B, IES C e IES E.

Formação crítica, docência e trabalho pedagógico

Nesta primeira categoria, encontram-se os projetos pedagógicos das IES A, IES D e IES F, cujas concepções aproximam-se de uma perspectiva crítica de formação em Educação Física. As IES A e IES D, defendem, de forma explícita uma formação pautada na proposta da “Licenciatura com Formação Ampliada”, em que há uma compreensão de que a docência é a identidade profissional do professor de Educação Física, a qual está expressa no trabalho pedagógico. No que concerne à concepção sobre a atuação deste professor, há uma defesa de que a formação em licenciatura deve possibilitar o aporte teórico, epistemológico, metodológico e científico necessário a atuação nos diversos campos de trabalho. Mediante isto, estas instituições determinam que os cursos deverão formar professores que, através do domínio dos conhecimentos específicos do campo da Educação Física e de conhecimentos mais amplos que dialogam com o mesmo, serão capazes de intervir em campos escolares e não escolares, visando, sobretudo, a transformação da realidade. As concepções defendidas pela IES F, ao mesmo tempo em que apresentam semelhanças à proposta da “Licenciatura com Formação Ampliada”, como a defesa de que o trabalho pedagógico e a docência caracterizam a intervenção do professor de Educação Física, apresenta posicionamentos contrários à ampla atuação e à Cultura Corporal enquanto objeto de estudo do campo em questão. Há, nesta instituição, a compreensão de que o curso de formação em Educação Física deve oportunizar a apropriação dos conhecimentos necessários à intervenção e a produção do conhecimento sobre as manifestações culturais do movimento humano, sobretudo, no Sistema Educacional Básico.

Nas citações abaixo, estão descritos o perfil do egresso⁴⁵ elaborado pelas respectivas instituições.

⁴⁵ Identificamos que no projeto pedagógico da IES F, não há diferenciação no texto em que são tratados o perfil do egresso e o objetivo geral do curso, fazendo com que a análise esteja centralizada apenas no perfil do egresso e nos objetivos específicos deste projeto pedagógico.

[...] O perfil que se propõem é de um profissional comprometido com a realidade em que está inserido e que se sinta capaz de esclarecer e intervir profissional e academicamente no contexto específico e histórico-cultural a partir de conhecimentos de natureza técnico-pedagógica, científica e cultural. Diante do exposto o acadêmico do Curso de Educação Física deverá demonstrar as competências científica, pedagógica e pessoal e suas respectivas habilidades para o ensino escolar, respeitando a pluralidade contextual da sociedade, levando em consideração fundamentalmente, a afirmação das diferenças, o respeito e a responsabilidade de direitos e deveres dos cidadãos (IES A, p. 57).

O curso de Licenciatura Ampliada em Educação Física [...] busca formar sujeitos para desenvolver intervenções profissionais nos campos de trabalho escolar e não escolar, acumulando conhecimentos específicos e mais amplos e potencializando a produção do conhecimento. Assim, o egresso estará respaldado por uma competência intelectual que balizará sua relação com o mundo do trabalho na direção de analisar, compreender e explicar criticamente a lógica da sociedade aos seus futuros alunos, fazendo da docência a centralidade de sua prática social para a ruptura com os empecos dominantes e a consolidação das transformações políticas necessárias (IES D, p. 45).

Formar professores para atuar na Educação Básica com capacidade para agir nas diferentes manifestações e expressões culturais do movimento humano, com ênfase na produção de conhecimento e fomento da intervenção acadêmico-profissional no sistema educacional básico, no esporte educacional e nas práticas educativas de saúde e lazer social que interagem historicamente, no cotidiano com a escola, com a cultura e com a sociedade (IES F, p. 45).

Ao analisarmos o perfil do egresso destas instituições, observamos que há uma aproximação com a proposta de formação em “Licenciatura com Formação Ampliada”, que, como mencionamos brevemente nos capítulos anteriores, tem sido defendida por grupos de pesquisa, intelectuais e movimentos sociais que se inserem no campo da Educação Física por meio de uma base teórica crítica de referência marxista⁴⁶, dentre os quais, destacamos: parte do GTT de formação do CBCE, o Movimento Nacional Contra Regulamentação da Profissão de Educação Física (MNCR), o Fórum de Licenciaturas Ampliadas, o Grupo Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer (LEPEL) e o Grupo de Estudos e Pesquisas Corpo e Mente.

Segundo Ventura (2010), as discussões sobre a “Licenciatura com Formação Ampliada” tiveram origem no campo acadêmico-científico da Educação Física em meados de 1980, período em que, como discutimos nos capítulos anteriores, marcou um movimento de questionamento às concepções hegemônicas de ciência, corpo, ser humano, mundo e sociedade que caracterizavam o campo. Neste contexto, os cursos de formação de professores em Educação Física também passaram a ser contestados, posto que os modelos curriculares estavam especializados nos conhecimentos sobre o esporte e nos conhecimentos biológicos e anatomofisiológicos sobre o corpo e o ser humano, limitando a formação destes professores. Para além disto, estes currículos não estabeleciam relações com os conhecimentos didático-pedagógicos necessários à formação de um professor, sendo esta uma das reivindicações centrais do movimento de renovação do campo. Mediante isto, as discussões sobre a formação ampliada nos cursos de Licenciatura em Educação Física pautaram-se nas formulações da ANFOPE (2006), entidade científica reconhecida, que, historicamente, vem defendendo uma formação de professores pautada na omnilateralidade, em

⁴⁶ Consideramos relevante mencionar que há uma parcela de intelectuais e grupos que se inserem no campo da Educação Física por uma base teórica marxista e não realizam a defesa da proposta de “Licenciatura com Formação Ampliada”.

contraposição à unilateralidade instituída pelas políticas educacionais e curriculares. Esta entidade científica defende que os cursos de formação de professores devem instituir determinados princípios, a saber:

Formação para o humano, forma de manifestação da educação omnilateral; 2. A docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao trabalho docente; 3. Trabalho pedagógico como foco formativo; 4. A sólida formação teórica em todas as atividades curriculares, nos conteúdos específicos a serem ensinados pela educação básica e nos conteúdos especificamente pedagógicos; 5. A ampla formação cultural; 6. A criação de experiências curriculares que permitam o contato dos estudantes com a realidade da educação básica, desde o início do curso; 7. A incorporação da pesquisa como princípio de formação; 8. A vivência da gestão democrática; 9. O desenvolvimento do compromisso social e político da docência; 10. A reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho (ANFOPE, 2006, p. 95).

Pautados por esta base teórica, os agentes que defendem a “Licenciatura com Formação Ampliada” compreendem que a Educação Física é um campo de estudo e intervenção multidisciplinar, que tem o papel social de oportunizar aos indivíduos o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados sobre a Cultura Corporal, seja no contexto escolar, seja no contexto não escolar. Segundo Taffarel e Santos Junior (2010), em decorrência desta concepção, os cursos de formação de professores devem possibilitar uma sólida formação teórica e científica, garantindo a apropriação dos conhecimentos identificadores do campo da Educação Física, bem como, dos conhecimentos originários das Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Humanas e Sociais, Ciências Exatas, da Filosofia e das Artes, possibilitando ao professor em formação compreender os determinantes históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos que influenciaram na construção dos conhecimentos que serão por ele socializados. Nesta perspectiva, o papel do professor de Educação Física se materializa no trabalho pedagógico, culminando em uma identidade profissional que se insere na especificidade do trabalho docente, isto é, o ensino, constituindo-se enquanto atividade humana transformadora, *práxis*. Desta forma, a proposta da “Licenciatura com Formação Ampliada” defende, sobretudo, que os cursos de formação em Educação Física considerem o caráter pedagógico que pertence à essência do trabalho deste professor em seus diversos campos de atuação, mediante isto, elaborem um currículo único que situe a docência como categoria central da formação e reconheça a multidisciplinaridade que compõe este campo.

Os princípios da ampla atuação, do trabalho pedagógico e da consistente e ampla formação teórica estão expressos nos objetivos gerais instituídos pelas IES A e IES D, como pode ser observado abaixo nos trechos grifados.

O objetivo geral do Curso de Licenciatura em Educação Física da Faculdade [...] é formar professores qualificados para agir, atuar, desenvolver e implementar a atividade docente expressa no trabalho pedagógico em diferentes campos de trabalho (IES A, p. 33).

Consolidar uma formação ampla na área da Educação Física, propiciando aos seus egressos um aporte teórico que garanta sua intervenção docente nos diversos campos de trabalho (IES D, p. 14).

Mediante isto, Taffarel e Santos Junior (2010) afirmam que a proposta da “Licenciatura com Formação Ampliada” defende uma formação omnilateral, em contraposição à formação unilateral instituída pelas políticas educacionais e curriculares para os cursos de formação em Educação Física, cuja centralidade é o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias ao mercado de trabalho. Nesta perspectiva, a fragmentação da formação entre Licenciatura e Bacharelado corresponde à expressão mais pura de obediência do campo da Educação Física às demandas do sistema de produção capitalista, caracterizando-se, como mencionamos nos capítulos anteriores, enquanto uma estratégia de desqualificação e precarização do professor, já em processo de formação inicial. Desta forma, os autores apontam que as habilidades necessárias à formação do professor de Educação Física são aquelas que possibilitarão realizar o movimento “aparência – essência”, isto é, aquelas que desenvolverão a capacidade de “[...] compreendendo com radicalidade a realidade complexa e contraditória, intervir de forma consciente e autônoma no sentido de alteração desta realidade” (TAFFAREL e SANTOS JUNIOR, 2010, p. 38).

Considerando que esta proposta de formação possui base teórica nas teorias marxistas, há uma defesa de que uma formação humana integral será alcançada em sua plenitude apenas com a superação da sociedade de classes. Isto posto, Taffarel e Santos Junior (2010), declaram que a defesa de uma “Licenciatura com Formação Ampliada” significa, sobretudo, a defesa de um projeto histórico de sociedade que supere as características e contradições do sistema de produção capitalista e da ordem burguesa.

Ao analisamos os objetivos específicos instituídos pela IES A para a formação, observamos que os princípios de superação da formação unilateral e de transformação da realidade estão presentes, sobretudo, nos trechos grifados abaixo.

1. Aperfeiçoar as competências científicas, técnicas, pedagógicas, sociais, éticas, morais e políticas que significam, em última instância, a superação da formação unilateral e limitada do mercado de trabalho; 2. Analisar os processos educativos lógicos, os meios, as técnicas e os métodos de produção do conhecimento científico na perspectiva de possibilitar o acesso e a socialização pública a todas as descobertas da ciência; 3. Aprofundar o domínio dos conhecimentos de sua atuação profissional e sejam capazes de compreender e enfrentar as questões referentes ao mundo do trabalho na sociedade capitalista a fim de buscar soluções de base emancipatória, solidária, com autonomia e auto-organização para tomar decisões, bem como se responsabilizar pelas opções feitas; 4. Formar professores a partir de experiências sócio-pedagógicas, possibilitando que os mesmos aprendam a refletir criticamente sobre sua própria atuação e o contexto em que atuam, e que saibam interagir coletiva e cooperativamente na elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação de ações tanto com sua comunidade profissional, quanto com a sociedade em geral (IES A, p. 90).

Diferentemente da IES A, a IES D não estabelece em seus objetivos específicos os princípios acima mencionados, explicitando aspectos relacionados à práxis pedagógica, à relação entre teoria e prática a ser estabelecida nos diversos campos em que há possibilidade de intervenção do professor de Educação Física, e, por fim, a apropriação dos conhecimentos específicos e amplos para a respectiva formação. Contudo, consideramos ser relevante mencionar que a IES D explicita um projeto histórico superador no perfil do egresso, descrito alguns parágrafos anteriores.

1. Privilegiar uma formação crítica, cuja competência se estabeleça pela instância intelectual sobre a pragmática, consolidando o processo de praxis; 2. Proporcionar

uma vivência nas diversas possibilidades de intervenção dos futuros campos de trabalho, onde se assegure a unidade da prática com a teoria, nos campos escolares e não escolares; 3. Assegurar que as habilidades profissionais passem necessariamente pelo processo do apreender, ou seja, constatar, refletir, compreender e explicar os saberes específicos da Educação Física e os mais amplos que ela historicamente vem se correlacionando, articulando-os nas suas dimensões técnica, científica, política e cultural (IES D, p. 105).

Compreendemos que a proposta de formação ampliada para a formação de professores em Educação Física constitui-se enquanto um avanço para o campo, tendo em vista os princípios de omnilateralidade, superação da sociedade de classes, ampla atuação, formação voltada para o trabalho pedagógico e para a socialização dos conhecimentos relacionados à Cultura Corporal, dentre outros que compõe esta proposta. Ao analisarmos o perfil do egresso, objetivo geral e objetivos específicos elaborados pelas IES A e IES D, observamos que há coerência com a referida proposta. Contudo, consideramos que a análise da matriz curricular, realizada nos próximos subcapítulos, nos concede maiores elementos para compreendermos se estas concepções se materializam nos conhecimentos selecionados para compor o processo de formação.

Reflexão, Subjetividade e Pragmatismo

Nesta categoria, estão contempladas as **IES B**, **IES C** e **IES E** que, distanciando-se da compreensão de que a identidade profissional do professor de Educação Física é a docência, e, aproximando-se de um aporte teórico que valoriza uma formação pautada na “epistemologia da prática” (SCHON, 2000; TARDIF, 2002; PERRENOUD, 1999), instituem em suas propostas pedagógicas que deverão ser formados professores críticos, reflexivos e humanísticos, cuja competência profissional será desenvolvida mediante o conhecimento tácito em detrimento do conhecimento científico/teórico/acadêmico, em um movimento constante de ação/reflexão/ação.

O curso de Licenciatura em Educação Física da Faculdade [...] definiu como perfil do egresso o professor de educação física com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, em condições de atuar na qualidade de vida da sociedade, contribuir para a formação de cidadãos através de uma atuação interdisciplinar quanto a conteúdos e metodologias que deverão orientar-se na busca da formação de um profissional com as competências e habilidades necessárias para atuar na Educação Básica. O egresso deste curso estará apto a trabalhar no planejamento, implantação, implementação e avaliação de programas do componente curricular de Educação Física (IES B, p. 69)

O Curso de graduação em Educação Física da [...] propõe-se a formar um/a professor/a, cuja prática profissional seja balizada pelo “ato pedagógico”, nos diferentes campos de trabalho desta área de conhecimento científico. Para além, nos propomos formar egressos com outras qualidades: 1. Um professor/profissional capaz de responder de forma inovadora às exigências do mundo contemporâneo, por meio de conhecimentos técnicos, tecnológicos, científicos, políticos e culturais, para uma leitura crítica que qualifique sua intervenção nos diversos contextos da realidade social, incluso as situações concretas e mediatas tão reclamadas pela sociedade produtiva. 2. Um professor/profissional dotado de formação ampla, a qual ganhe contorno na especificidade da Educação Física, para desenvolver práticas

pedagógicas cujo trato está na base dos conhecimentos da Cultura Corporal, tematizados no esporte, na luta, na ginástica, no jogo e na dança, dentre outras. 3. Um professor/profissional capaz de assumir a gestão de instituições, entidades e outros espaços, públicos ou privados, promovendo o planejamento e o desenvolvimento de práticas corporais cujo sentido e significado as identifique como campo de trabalho da Educação Física (IES C, p. 15).

O Licenciado em Educação Física será capacitado a atuar na Educação Básica e na Educação Profissional. Deverá estar apto ao trabalho relacionado às diversas áreas da Educação Física Escolar, tais como jogos, brincadeiras infantis, iniciação esportiva, recreação, ginástica, atividades rítmicas, brinquedos cantados, atividades folclóricas, lutas, danças, exercício físico, saúde e outros. Apresentará papel relevante na formação de conceitos básicos de autonomia e consciência corporal dos alunos em idade escolar. O perfil profissional está intrinsecamente relacionado às necessidades sociais e as características do mercado de trabalho, ambas em constante mutação. Esta formação contempla estudos aprofundados na área das ciências humanas, biológicas e sociais e das disciplinas técnico-esportivas específicas do curso, permitindo uma vasta área de atuação que tem por elemento básico o movimento humano (IES E, p. 34).

A partir deste perfil, as IES B, IES C e IES E determinaram que o objetivo geral da formação de professores será:

O curso de Licenciatura em Educação Física tem como objetivo geral formar professores com visão crítica, reflexiva e humanística, capazes de atuar na educação básica e na gestão educacional, atendendo aos princípios da ética e da legalidade, capazes de tomar decisões e relacionar-se de forma proativa em equipes multiprofissionais (IES B, p. 170)

Oferecer aos/às acadêmicos/as uma formação competente e crítica, apreendendo o conhecimento específico da Educação Física, articulado ao conhecimento do contexto mais amplo, por meio da ação/reflexão/ação e da relação entre ensino/pesquisa/extensão (IES C).

O curso busca a formação de competências e habilidades básicas, capazes de gerar condições para uma atuação qualificada de um profissional com uma visão pedagógica com capacidade de sustentar posteriores formações especializadas. Sua estrutura possibilita uma postura crítica sobre o conhecimento, em ampla condição de participação ativa no processo de produção e disseminação do conhecimento, em uma atitude flexível frente aos ajustamentos necessários em função dos diferentes contextos de atuação (IES D, p. 86).

Ao analisarmos os objetivos estabelecidos por estas instituições, observamos estreita aproximação com as DCN nº 07/2004 determinadas pelo CNE/CES para os cursos de formação em Educação Física e as DCN nº 01/2002 e 02/2002 instituídas pelo CNE/CP para os cursos de formação em Licenciatura, que defendem uma concepção de formação pautada na reflexão sobre o saber fazer do professor e nos conhecimentos adquiridos pela prática profissional. Como discutimos nos capítulos anteriores, a substituição do padrão de acumulação taylorista/fordista para o padrão de acumulação flexível, culminou em modificações nos diversos âmbitos que compõe a sociabilidade humana, principalmente, no âmbito educacional, instituindo políticas educacionais e curriculares centralizadas nas concepções da epistemologia da prática, da pedagogia das competências, do currículo humanístico e do professor reflexivo, cujas referências principais são Schon (2000), Tardif (2002), MacNeil (1984) e Perrenoud (1999).

Na perspectiva teórica defendida pelos autores acima mencionados, há uma compreensão de que a proposta de formação pertencente às universidades não tem concedido aos professores em

formação inicial os elementos necessários para uma intervenção qualificada na complexa realidade que compõe o contexto escolar, e, isto se deve, principalmente, ao “academicismo” e “cientificismo” que constitui esta proposta, caracterizada pela socialização demasiada de conhecimentos científicos abstratos e insuficientes para embasar a prática do professor. Desta forma, defendem uma reformulação dos currículos que orientam estas instituições, visando uma valorização dos saberes adquiridos pela experiência, isto é, os saberes referentes à prática profissional, que, segundo Tardif (2000, p. 10) se constituem enquanto um “[...] conjunto dos saberes utilizados realmente pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar sua tarefa”, e, em decorrência disto, uma desvalorização das disciplinas acadêmicas que tratam dos conhecimentos teóricos e científicos, que, para este autor, correspondem a “[...] teorias que não valem nada do ponto de vista da ação profissional” (TARDIF, 2000, p. 21). Devido a isto, há uma defesa de que a formação de professores deve priorizar, sobretudo, o contato com a realidade objetiva da escola desde os primórdios do curso, objetivando proporcionar aos professores em formação os saberes advindos da prática profissional, tornando-os eficientes no trato com o contexto escolar a partir do desenvolvimento de habilidades e competências.

A ideologia referente às habilidades e competências, como vimos nos capítulos anteriores, toma uma maior proporção nas políticas educacionais e curriculares com o advento do neoliberalismo, que, além de explorar a força de trabalho dos indivíduos, passa a explorar e dominar suas subjetividades, ditando os padrões de comportamento e valores morais necessários à inserção no mundo do trabalho. Nas políticas educacionais, estes padrões surgem como competências⁴⁷ e habilidades comportamentais a serem desenvolvidas pelos indivíduos durante a sua formação, sobretudo, na Educação Superior, marcando uma concepção de formação humana que, segundo Duarte (2001), concede maior valor às aprendizagens advindas das experiências pessoais, fazendo com que o autor a classifique enquanto concepção pertencente à “epistemologia da prática”. Kuenzer (2002, p. 09), ao tratar sobre esta concepção de formação humana, utiliza as nomenclaturas “pedagogia toyotista” e “pedagogia das competências”, cuja centralidade está na exigência de habilidades comportamentais, como a rapidez nas respostas, a criatividade, comunicação precisa, facilidade em trabalhar coletivamente, resistir a pressões, assumir um comportamento flexível frente às mudanças sociais, estudar continuamente, entre outros.

Segundo Duarte (2002), nesta concepção de formação há uma descaracterização do papel social assumido historicamente pelo professor e pela instituição escolar, que deixam de ser reconhecidos enquanto agente e instituição responsáveis pela socialização do conhecimento teórico e científico elaborado pela humanidade e passam a ser reconhecidos enquanto agente e instituição responsáveis pela transformação pessoal e intelectual dos seus estudantes. De acordo com MacNeil (1984), na perspectiva de “formação humanística”, esta transformação ocorre através do desenvolvimento integral dos aspectos estéticos e morais do ser humano, mediante experiências que

⁴⁷ O objetivo deste estudo não é aprofundar nas questões relacionadas às competências e habilidades instituídas pelas políticas educacionais e curriculares. No entanto, compreendemos que esta discussão é de extrema relevância para a superação de uma formação unilateral, fragmentada e funcional aos interesses do sistema capitalista. Por esta razão, sugerimos a leitura dos textos “Exclusão Incluyente e Inclusão Excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho” e “Conhecimento e Competências no Trabalho e na Escola”, ambos de Acácia Kuenzer.

propiciem aos estudantes desenvolver a cidadania, a inclusão, a autonomia, o autoconhecimento, o respeito à pluralidade, e, por fim, a construção de uma sociedade democrática. Em síntese, a perspectiva de formação humanística defende que:

[...] A função do currículo é propiciar a cada aluno experiências intrinsecamente gratificantes de modo que contribuam para a libertação e desenvolvimento pessoal. Para eles, os objetivos da educação são os processos pessoais dinâmicos relacionados com os ideais de crescimento, integridade e autonomia pessoais. Atitudes mais sadias em relação ao próprio eu, aos pares e à aprendizagem, estão entre as principais expectativas dos humanistas. O ideal da pessoa auto realizadora constitui o cerne do currículo humanista. Tal pessoa não é apenas alguém friamente cognitivo, mas também desenvolvida nos aspectos estéticos e morais; enfim, alguém que faz bons trabalhos e tem bom caráter (MACNEIL, 1984, p. 21).

Portanto, de acordo com esta concepção de formação humana, os cursos de formação docente devem elaborar propostas curriculares que estabeleçam como centralidade da formação e do trabalho do professor, a conscientização subjetiva dos estudantes, bem como, a sua própria conscientização subjetiva, que ocorre, especificamente, através de uma reflexão sobre sua prática. Segundo Limonta e Silva (2013, p. 179), acredita-se, na perspectiva de formação do “professor reflexivo”, que a atuação deste profissional deve ser permeada por um movimento constante de ação/reflexão/ação, em que ao conscientizar-se de suas próprias práticas através do movimento de reflexão, o professor possuirá elementos suficientes para identificar os seus avanços e limites, superando os problemas que permeiam o seu trabalho, e, melhorando, através do aprimoramento de sua prática, a qualidade da educação escolar. Sendo assim, nas concepções do professor reflexivo e do currículo humanístico, o docente assume um posicionamento crítico ao possibilitar a si e aos estudantes o desenvolvimento de uma prática reflexiva, cujo objetivo primordial é o aprimoramento pessoal e o respeito à pluralidade que compõe a sociabilidade humana.

Ao observarmos os objetivos específicos estabelecidos para a formação nas IES B, IES C e IES E, identificamos a presença destas perspectivas teóricas, as quais estão destacadas nos trechos abaixo.

1. Formar licenciados em Educação Física aptos a identificar, planejar, programar, organizar, dirigir, coordenar, supervisionar, desenvolver, avaliar e lecionar os conteúdos do componente curricular Educação Física na Educação Básica;
2. Preparar um profissional capaz de empregar, de forma crítica e criativa, as diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, das lutas e da dança em Instituições de Educação Básica adequando-as às necessidades dos estágios de desenvolvimento dos alunos, às condições da escola e às necessidades e peculiaridades locais;
3. Possibilitar a apropriação de conhecimentos por meio de ensino, pesquisa e extensão que possibilitem ao aluno o domínio de competências de natureza técnico-instrumental que lhe permitam intervir na realidade escolar com competência técnica, comprometimento social e atitude ética;
4. Propiciar experiências que permitam o contato dos futuros profissionais com a realidade escolar, desenvolvendo o compromisso social e político da docência

através de atividades de ensino, pesquisa e extensão; 5. Promover a unidade teoria-prática, por meio de atividades planejadas e sistematizadas de programas de iniciação científica, extensão, estágios, intercâmbios, monitorias e iniciação à docência, além de estudos complementares e outras atividades acadêmico-científico-culturais; 6. Preparar um profissional capaz de levar as crianças e jovens, por meio da educação física escolar, a compreenderem o binômio atividade física e saúde, valorizando a adoção de um estilo de vida ativo como elemento importante para a saúde no contexto da modernidade (IES B, p. 35).

1. Promover a integração do/a acadêmico/a com os conhecimentos da área da Educação Física para sua futura atuação profissional no mundo do trabalho, vivenciando práticas de ensino relacionadas ao planejamento, implantação, implementação, desenvolvimento e avaliação de políticas, programas e pesquisas que envolvam a Cultura Corporal do ser humano; 2. Propiciar ao/a acadêmico/a as condições para a compreensão da realidade social, intervindo neste contexto por meio das práticas corporais articuladas a um processo de análise e síntese das demais práticas sociais; 3. Desenvolver conhecimentos para que o/a acadêmico/a deste curso possa identificar os conflitos que se apresentam no processo do ensinar e do aprender, a partir do que deve propor intervenções pedagógicas emancipadoras nas diferentes dimensões de seu trabalho: na educação, na saúde, na comunicação/expressão, no lazer, no mundo do trabalho, dentre outros; 4. Pensar e trabalhar a prática acadêmica na perspectiva da Cultura Corporal, estabelecendo uma relação indissociável entre corpo e mente, num fazer corporal orientado pelo inerente saber (IES C, p. 16).

1. Garantir a formação de profissionais da Educação Física com uma visão humanista numa perspectiva holística; 2. Descobrir e explorar, através de aulas práticas, desde o primeiro período, o próprio corpo, permitindo-lhe descobrir que além do corpo físico, existem aspectos da corporeidade que devem ser valorizados; 3. Permitir a descoberta de que, ao trabalhar a corporeidade, trabalhar-se-á também os aspectos biopsicosociais; 4. Explorar através de práticas, formando habilidades para utilização de recursos (técnicas, aparelhos, métodos, dentre outros), empregados na Educação Física; 5. Enfatizar a ética em todas as atividades acadêmicas, nas relações com alunos e comunidades, na produção e divulgação do conhecimento; 6. Acentuar constantemente o vínculo indissociável entre o ensino, a pesquisa e a prática profissional, encorajando o aluno a manter constante diálogo com a teoria, de modo a associar sempre a prática profissional à produção de conhecimento; 7. Permitir que o acadêmico entre no mercado de trabalho com uma visão ampla de recursos utilizados pela Educação Física, para que ele possa trabalhar o seu aluno de forma humana e privilegiada; 8. Fornecer subsídios teóricos e práticos para que o acadêmico evolua, desenvolvendo um espírito crítico, que o permita uma melhor associação dos recursos da Educação Física; 9. Garantir uma formação pedagógica, que permita ao acadêmico desenvolver com grande relevância sua prática docente; 10. Capacitar o acadêmico a desenvolver ações de prevenção, promoção e proteção da saúde, tanto em nível individual quanto coletivo, bem como a realizar seus serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da Saúde e bioética no ambiente escolar; 11. Desenvolver habilidades de liderança, administração, gerenciamento e planejamento, dos recursos físicos, materiais, informacionais e tecnológicos, possibilitando que o acadêmico esteja apto a empreender, gestar, empregar ou liderar a equipe de trabalho; 12. Oferecer uma formação capaz de sustentar um processo contínuo de aprimoramento e capacitação que promova a formação de cidadãos críticos e embasados cientificamente (IES D, p. 55).

Compreendemos que as concepções de formação humana instituídas pelas IES B, IES C e IES E para a formação de professores em Educação Física, constituem-se enquanto concepções limitadoras para formação do campo, posto que a análise aqui realizada nos concede indícios de que as mesmas são compostas por uma compreensão restrita, acrítrica e a-histórica sobre o papel social da instituição de ensino e do professor. Em linhas gerais, julgamos necessário considerar que:

1. São perspectivas teóricas que partilham de uma concepção fragmentada sobre teoria e prática, em que os mesmos são considerados polos opostos mutuamente excludentes. Isto significa que,

nestas perspectivas, os conhecimentos advindos da teoria são considerados ineficazes para o trato com a prática, e, os saberes advindos da complexidade que caracteriza a prática não são assimilados com a devida eficiência pela teoria. Devido a esta compreensão, estas teorias apropriam-se do discurso “a prática é complexa”, desqualificando o conhecimento teórico e científico, e, valorizando o saber e a experiência adquiridos na lida com a “complexidade” inerente à realidade. Concordamos com Saviani (2007), ao afirmar que teoria e prática são aspectos, de fato, distintos, sendo necessário considerá-los nas especificidades que os diferenciam. No entanto, de acordo com o autor, ainda que distintos, constituem-se enquanto aspectos inseparáveis, em que suas definições e características se dão sempre em relação com o outro.

[...] Assim, a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, conseqüente e eficaz. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem a teoria a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana. Com efeito, a ação humana é uma atividade adequada a finalidades, isto é, guiada por um objetivo que se procura atingir [...] (SAVIANI, 2007, p. 261).

2. Isto nos leva ao segundo aspecto a ser considerado: não há, nestas perspectivas teóricas, a superação da constatação imediata da realidade, culminando em um não rompimento com o senso comum. Na citação acima, Saviani (2007) afirma que a prática sem o respaldo da teoria resulta cega e tateante, perdendo a especificidade da atividade humana: a intencionalidade e a sistematização. Limonta e Silva (2013) ao analisarem estas perspectivas teóricas, afirmam que há um pensamento linear que segue inalterável até que surja um “insight” sobre determinado problema ou situação vivenciada no contexto escolar, culminando em uma nova técnica ou ação pedagógica. Desta forma, o trabalho docente permanece voltado para o conhecimento gerado e adquirido no senso comum, em que não há superação da aparência da realidade, impossibilitando, portanto, a sua transformação.
3. Tendo em vista a não superação do senso comum pelo conhecimento teórico e científico, e, devido a isto, o não desvelamento da aparência fenomênica do real, não há, segundo Duarte (2011), a formação de indivíduos intelectualmente e moralmente críticos, mas sim, indivíduos com uma maior adaptabilidade às características e contradições do sistema capitalista e da ordem burguesa. Isto se agrava, ao serem secundarizados – e, até mesmo, negados – na formação humana os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, tendo em vista que estas perspectivas teóricas compreendem que o papel social da instituição de ensino e do professor é possibilitar a transformação individual, como mencionamos nos parágrafos anteriores.
4. Devido a isto, Limonta e Silva (2013) compreendem que estas perspectivas teóricas desconhecem a complexidade do trabalho docente e do contexto escolar, levando a uma responsabilização do

professor pela solução dos problemas e contradições da realidade escolar, que, na essência, são originários de um contexto mais amplo, cujos determinantes são históricos, políticos, sociais e econômicos. Sendo assim, estas perspectivas partilham de uma concepção de formação de professores que:

[...] Enfatiza qualidades individuais e subjetivas materializadas em sua capacidade de realização pessoal, desconsiderando que o fazer do professor é resultado de uma relação orgânica entre formação e condições efetivas de trabalho, ou seja, a ação docente se dá num conjunto de condições e mediações que tem sido sistematicamente ignoradas [...] (LIMONTA, SILVA, 2013, p. 180)

5. Por fim, é necessário considerarmos, sobretudo, que estas perspectivas teóricas estão em sintonia com a concepção de formação humana neoliberal, cujo objetivo, como vimos nos capítulos anteriores, é precarizar processualmente a formação do professor através da secundarização do conhecimento teórico e científico.

Confrontemos, agora, as consequências da adoção destas perspectivas teóricas e suas respectivas concepções para a formação de professores em Educação Física. Consideremos, primeiramente, a premissa de que o conhecimento científico e teórico é ineficaz à prática, fazendo com que os saberes e experiências adquiridos pela prática profissional sejam valorizados. Nos capítulos anteriores, ao analisarmos a historicidade dos cursos de formação de professores em Educação Física no Brasil, vimos que nas duas primeiras fases que marcaram esta formação, a ênfase estava na figura do técnico ou treinador que dominava a prática de determinado esporte, cuja intervenção estava pautada na busca pelo resultado, na instrumentalização do movimento e no pragmatismo. Nestes períodos, a formação deste “professor” estava voltada para a apropriação dos conhecimentos específicos do campo, com forte ligação aos aspectos técnico-instrumentais, aos conhecimentos anatomofisiológicos e biológicos sobre o ser humano, que, segundo David (2008), eram utilizados para legitimar a prática, e, por fim, uma escassa – ou, inexistente – formação didático-pedagógica. Isto significa que, historicamente, a Educação Física, seja na formação de professores, seja na intervenção profissional, tem valorizado o conhecimento e a experiência advinda da prática. As IES B, IES C e IES E ao pautarem a formação de professores nestas perspectivas teóricas, dão continuidade à esta concepção histórica de Educação Física, em que o papel social deste professor não se constitui enquanto a socialização dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade sobre a Cultura Corporal, mas sim, o desenvolvimento da consciência corporal, a educação motora e a promoção da saúde, ampliando as possibilidades, de acordo com a Resolução CNE/CES 07/2004, de que todos os indivíduos adotem um estilo de vida fisicamente ativo e saudável. Desta forma, a Educação Física é considerada como uma oportunidade para o aprimoramento individual, intelectual, físico e moral, posto que a disciplina “inerente” ao exercício físico, ao esporte e às práticas corporais possibilita o desenvolvimento das competências necessárias à coletividade, à construção de uma sociedade democrática, à autonomia, à responsabilidade, o respeito à pluralidade, entre outras. Compreensão que, como vimos nos parágrafos antecedentes, constitui-se enquanto

instrumento de responsabilização do professor e do indivíduo na construção de uma sociedade igualitária, obliterando as características e contradições da sociedade capitalista.

Mediante isto, compreendemos que, ao propor uma formação pautada por estas bases teóricas, a IES B, IES C e IES E, resgatam uma herança histórica pragmática e instrumental do campo da Educação Física, que, desde 1980, quando teve gênese o movimento de renovação do campo, tem sido veemente combatida por uma parcela do campo da Educação Física. Isto significa afirmarmos que os determinantes que compõe estes currículos, nos concedem indícios de que há uma contribuição para a manutenção de uma Educação Física acrítica, cuja intervenção permanece restrita aos conhecimentos advindos da prática que, como vimos anteriormente, dificilmente rompe com o senso comum. Contudo, torna-se relevante mencionarmos a necessidade de outras pesquisas que analisem a realidade destas instituições e suas especificidades, confrontando com as concepções identificadas nos projetos pedagógicos.

4.1.2 Análise dos conhecimentos selecionados para compor a formação

Após realizar uma análise do objetivo geral, objetivos específicos e perfil do egresso instituídos pelas instituições de formação em Licenciatura em Educação Física do Estado de Goiás, partimos, neste subcapítulo, para uma análise da matriz curricular destes cursos, investigando, especificamente, os conhecimentos selecionados para compor a Unidade de Formação Específica do campo. De acordo com as diretrizes determinadas pela Resolução CNE/CES 07/2004 para a formação em Educação Física, a matriz curricular deve ser organizada em duas unidades de conhecimento, a saber: a Unidade de Formação Ampliada, em que devem ser tratados a relação ser humano e sociedade, os aspectos biológicos sobre o ser humano e a produção do conhecimento científico e tecnológico; e, a Unidade de Formação Específica, que deve abranger os conhecimentos identificadores do campo da Educação Física, enfatizando as questões culturais e técnico-instrumentais do movimento humano, e os conhecimentos didático-pedagógicos necessários ao trato com estes conhecimentos. Contudo, cabe às IES, usufruindo da autonomia universitária, organizar as suas respectivas matrizes curriculares, estabelecendo e articulando outras unidades de conhecimento, bem como, as disciplinas que deverão compor o currículo, conforme as concepções de formação humana e de formação de professores em Educação Física estabelecidas para o curso.

O movimento de análise realizado neste subcapítulo diferencia-se dos demais, tendo em vista a necessidade de observar e discutir as matrizes curriculares características de cada IES, analisando nos projetos pedagógicos, os conhecimentos privilegiados para o processo de formação e as relações de hegemonia estabelecidas entre estes conhecimentos. Desta forma, realizamos, *a priori*, uma análise específica sobre cada matriz curricular, em que damos destaque à carga horária dedicada às unidades de Conhecimentos Identificadores da Educação Física nestas instituições, à carga horária distribuída entre as disciplinas e os conhecimentos selecionados para as respectivas unidades. *A posteriori*, apresentamos uma síntese desta análise, buscando retomar as concepções observadas e o significado das mesmas para a formação de professores em Educação Física.

Sobre a matriz curricular da IES A

A matriz curricular referente à proposta pedagógica da IES A, está estruturada em 41 disciplinas, cuja organização se dá por dois eixos principais, a saber: 1. Eixo de Conhecimentos Básicos; e, 2. Eixo de Conhecimentos Fundamentais. Segundo o documento desta instituição, estes eixos de conhecimento foram organizados em consonância com a Resolução CNE/CP 01/2002 e CNE/CP 02/2002, que instituem DCN para os distintos cursos de formação de professores. Estes eixos, por sua vez, estão subdivididos em grupos⁴⁸, organizando as disciplinas por áreas de conhecimento, como pode ser visualizado no Quadro 1 representado a seguir:

Quadro 3 - Organização da matriz curricular da IES A.

Eixos de Conhecimento	Áreas de Conhecimento
Eixo de Conhecimentos Básicos	Grupo I – Área de Conhecimento das Ciências Biológicas e da Saúde Aplicada à Educação Física
	Grupo II – Área de Conhecimento das Ciências Sociais e Humanas e da Educação Aplicada à Educação Física
Eixo de Conhecimentos Fundamentais	Grupo III – Área de Ciências Naturais e Tecnológicas
	Grupo IV – Área de Conhecimentos Específicos da Educação Física
	Grupo V – Área Prática Pedagógica e Produção de Conhecimento
	Grupo IV – Área de Estágio Curricular Supervisionado

Fonte: Projeto Pedagógico da IES A. Elaboração da autora.

Apesar de propor esta organização, não há no projeto pedagógico desta instituição a apresentação de uma base teórica que tenha norteado a estruturação das disciplinas nestes eixos e áreas de conhecimento, para além das Resoluções 1/2002 e 02/2002 que são anunciadas como orientadoras do processo formativo. Como discutimos nos capítulos anteriores, os conhecimentos privilegiados para compor um currículo estão diretamente relacionados às concepções de ser humano, formação humana e a um projeto histórico de sociedade, estando, portanto, relacionados às defesas de determinada perspectiva teórica. Isto significa que a organização da matriz curricular desta instituição, bem como, das demais instituições que serão analisadas por este estudo, está pautada em uma perspectiva teórica, estando ela presente no corpo do texto de forma explícita ou de forma velada. Desta forma, ao tratar sobre a matriz curricular do curso de Licenciatura em Educação Física, a IES A não apresentou as concepções e os critérios que culminaram na organização dos seus respectivos eixos e áreas de conhecimento, e, além disso, não apresentou os fundamentos teóricos que levaram à organização das disciplinas referentes a Área de Conhecimentos Específicos da Educação Física (Quadro 2), que se constitui enquanto elemento central a ser analisado por este estudo.

⁴⁸ Não há no projeto pedagógico da IES A, a quantidade de carga horária distribuída por eixo e por áreas de conhecimento.

Quadro 4 - Organização das disciplinas pertencentes ao Eixo dos Conhecimentos Específicos da Educação Física.

Disciplina	Carga Horária
Dança, Ritmo, Movimento e Linguagem Expressiva	72 horas
Fundamentos Metodológicos do Voleibol;	72 horas
Fundamentos Metodológicos do Handebol;	90 horas
Fundamentos Metodológicos do Futebol;	72 horas
Fundamentos Metodológicos do Basquetebol;	72 horas
Fundamentos Metodológicos do Lazer e Recreação;	72 horas
Fundamentos Pedagógicos da Ginástica	72 horas
Fundamentos Metodológicos das Lutas	72 horas
Fundamentos Metodológicos da Natação	90 horas
Fundamentos Metodológicos do Atletismo	90 horas
Educação Física Adaptada	36 horas
Educação Física da Terceira Idade	36 horas
Organização de Eventos em Educação Física/Esporte	36 horas
Total da Área	882 horas⁴⁹

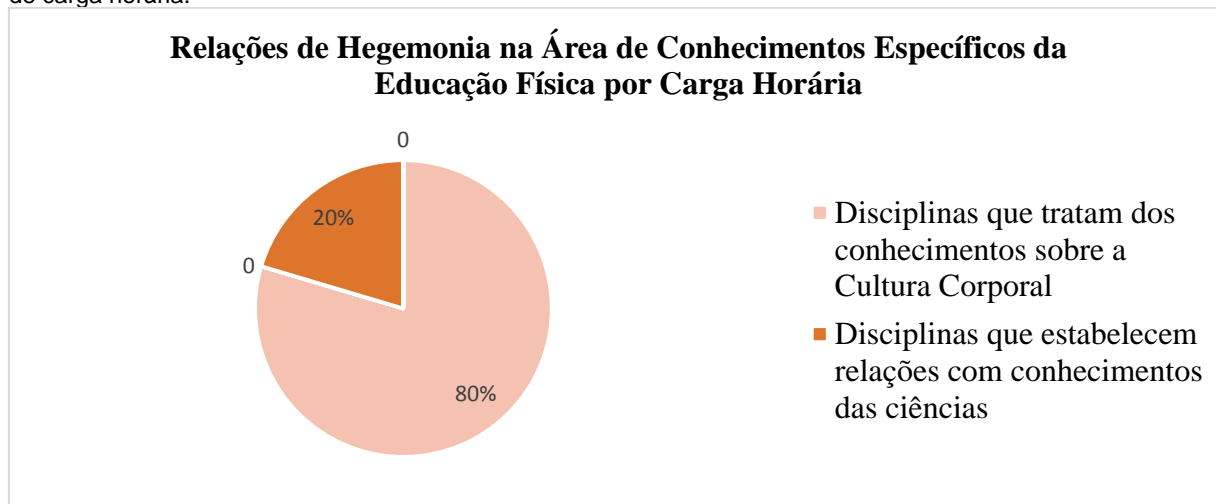
Fonte: Projeto Pedagógico da IES A. Elaboração da autora.

Ao observarmos a organização referente a Área de Conhecimentos Específicos da Educação Física, notamos que há um total de 13 disciplinas, cuja distribuição se dá entre duas categorias de disciplinas: primeira, referente às disciplinas que tratam dos conhecimentos sobre a Cultura Corporal, especificamente, Fundamentos Metodológicos do Voleibol, Fundamentos Metodológicos do Handebol, Fundamentos Metodológicos do Futebol, Fundamentos Metodológicos do Basquetebol, Fundamentos Pedagógicos da Ginástica, Fundamentos Metodológicos das Lutas, Fundamentos Metodológicos da Natação e Fundamentos Metodológicos do Atletismo, constituindo, portanto, 09 (nove) disciplinas; segundo, referente às disciplinas que estabelecem relações entre os conhecimentos específicos da Educação Física e as discussões sobre: Educação Física Adaptada, Educação Física da Terceira Idade, Organização de Eventos em Educação Física e Esportes, e, por fim, Fundamentos Metodológicos do Lazer e Recreação, somando 04 (quatro) disciplinas. Desta forma, observamos que há nesta área de conhecimento, uma ênfase nas disciplinas que tratam sobre conhecimentos específicos da Cultura Corporal, seus fundamentos pedagógicos e metodológicos. Esta ênfase também pode ser observada, mediante uma análise da carga horária distribuída para as respectivas disciplinas, em que aquelas que tratam sobre os conhecimentos da Cultura Corporal são contempladas com maiores cargas horárias, totalizando 702 horas, enquanto as demais disciplinas somam apenas 180 horas. Portanto, observamos que existem relações de hegemonia nesta área de

⁴⁹ Nas análises das matrizes curriculares das demais instituições, realizamos um movimento de identificar a porcentagem que os eixos/áreas/núcleos dos conhecimentos específicos da Educação Física representam na carga horária total da formação. No entanto, devido à não explicitação da carga horária referente às demais áreas de conhecimento que compõe a proposta da IES A, não foi possível materializar esta análise neste momento.

conhecimento, tanto no que concerne à quantidade de disciplinas, quanto no que concerne à carga horária concedida às mesmas.

Gráfico 1 - Relações de Hegemonia na Área de Conhecimentos Específicos da Educação Física por distribuição de carga horária.



Fonte: Projeto Pedagógico da IES A. Elaboração da autora.

Contudo, as relações de hegemonia também se fazem presentes entre as 09 (nove) disciplinas que tratam sobre os conhecimentos referentes à Cultura Corporal, posto que 06 (seis) estão relacionadas ao esporte, a saber: Voleibol, Futebol, Handebol, Basquetebol, Natação e Atletismo, e, apenas 03 (três) correspondem aos demais conhecimentos da Cultura Corporal, sendo a Dança, as Lutas e a Ginástica. Para além disso, observamos que as disciplinas que tratam sobre o Handebol, as Lutas e o Atletismo foram contempladas com uma maior carga horária, correspondendo a 90 horas cada, enquanto as outras disciplinas são compostas por 72 horas cada. Contudo, apesar de estabelecer esta distribuição de carga horária, em que determinados conhecimentos tornam-se privilegiados, não são explicitados os pressupostos teóricos, epistemológicos e metodológicos que nortearam a ênfase dada às disciplinas acima referidas, e, para além disso, não são apresentados os pressupostos que orientaram a seleção destes conhecimentos para compor o currículo.

Outro aspecto observado nesta categoria de disciplinas, é a presença de nomenclaturas diferenciadas, em que denomina-se o trato com a Ginástica de “pedagógico”, nomeando a disciplina de “Fundamentos Pedagógicos da Ginástica”, e, o trato com os demais conhecimentos sobre a Cultura Corporal de “metodológico”, nomeando as disciplinas de “Fundamentos Metodológicos”. Apesar de propor estas nomenclaturas, não é apresentada a base teórica que orienta esta concepção de conhecimento, levando-nos a questionar o direcionamento dado à estas disciplinas, tendo em vista que a centralização das mesmas nos aspectos metodológicos e nos aspectos pedagógicos constitui-se enquanto uma fragmentação do conhecimento, e, portanto, uma fragmentação da formação. Compreendemos que a formação do professor de Educação Física deve oportunizar a apropriação de ambos os conhecimentos, e, para além disso, a compreensão dos aspectos históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos que permeiam estes conhecimentos. Por outro lado, consideramos que as nomenclaturas concedidas às disciplinas não nos concedem subsídios suficientes para

realizar uma análise crítica e radical sobre estes conhecimentos, sendo necessário, portanto, promover demais pesquisas que possuam este objetivo.

Mediante esta análise, observamos três aspectos centrais a serem enfatizados nesta matriz curricular: primeiro, a Área de Conhecimentos Específicos da Educação Física é composta, majoritariamente, por conhecimentos sobre a Cultura Corporal; segundo, os conhecimentos relacionados ao esporte são privilegiados, tanto no que concerne à quantidade de disciplinas em que estão presentes, quanto no que concerne à quantidade de carga horária disponibilizada para o seu trato; e, terceiro, apenas a disciplina sobre Ginástica recebe a nomenclatura “Fundamentos Pedagógicos”, enquanto as demais recebem o prefixo “Fundamentos Metodológicos”, indicando distintos direcionamentos no trato com o conhecimento. Nos tópicos anteriores deste capítulo, em que analisamos o objetivo geral, objetivos específicos e perfil do egresso instituídos pelo projeto pedagógico da IES A, observamos que há a defesa de uma formação ampliada, cujo objetivo é formar professores de Educação Física com uma consistente base teórica, científica, metodológica e epistemológica, que dê subsídios para uma intervenção qualificada e transformadora nos diversos campos de atuação. Isto posto, a proposta de uma formação ampliada torna-se revolucionária, por opor-se à fragmentação que, historicamente, vem sendo instituída para a formação e o trabalho do professor de Educação Física em obediência aos interesses mercadológicos. No entanto, a análise desta matriz curricular, especificamente, da Área de Conhecimentos Específicos da Educação Física, nos permitiu compreender que há um afastamento da proposta de formação ampliada, tendo em vista a esportivização do currículo e a limitação no trato com o conhecimento causada pela ênfase nos aspectos metodológicos.

Sobre a matriz curricular da IES B

A matriz curricular referente à IES B é composta por 47 disciplinas, as quais estão organizadas em três eixos norteadores, sendo: 1. Conhecimentos Biodinâmicos, Comportamentais e Sócio-Antropológicos da Atividade Física/Movimento Humano; 2. Conhecimentos Científico-Tecnológicos e Pedagógicos; 3. Conhecimentos Técnico-Funcionais Aplicados à Cultura das Atividades Físicas e sobre Equipamentos Materiais. Segundo o projeto pedagógico desta instituição, a matriz curricular está organizada de acordo com as unidades de conhecimento estabelecidas pelo Parecer CNE/CES 138/2002. Contudo, no capítulo em que tratamos sobre a formação de professores em Educação Física, vimos que a resolução do referido parecer não foi publicada pelo CNE/CES, devido a um intenso movimento de oposição às concepções que estavam presentes no mesmo, culminando em um novo processo de discussão sobre as diretrizes para a formação do campo, resultando no Parecer CNE/CES 58/2004 e na Resolução CNE/CES 07/2004. Apesar de compreendermos que esta matriz curricular está pautada em um parecer já superado pelo campo da Educação Física, realizamos a sua análise, a qual é iniciada com a apresentação dos três eixos acima mencionados, suas descrições e cargas horárias.

Quadro 5 - Organização da matriz curricular da IES B.

Eixos	Descrição	Carga Horária
-------	-----------	---------------

Conhecimentos Biodinâmicos, Comportamentais e Sócio-Antropológicos da Atividade Física/Movimento Humano	“Conteúdos morfológicos, fisiológicos, biomecânicos, mecanismos e processos de desenvolvimento motriz, aquisição de habilidades e de fatores psicológicos, conhecimento filosófico, antropológico, sociológico e histórico que enfocam aspectos éticos, estéticos, culturais e epistemológicos”.	390 horas
Conhecimentos Científico-Tecnológicos e Pedagógicos	“Técnicas de estudo e de pesquisa, princípios gerais e específicos de gestão e organização das diversas possibilidades de intervenções do profissional no campo de trabalho e de formação”.	1.360 horas
Conhecimentos Técnico-Funcionais Aplicados à Cultura das Atividades Físicas e Equipamentos Materiais	“Conteúdos teóricos e metodológicos aplicados ao desempenho humano identificado com as diferentes manifestações da Atividade Física/Movimento Humano/Motricidade Humana; diferentes manifestações da cultura das atividades físicas nas suas formas de jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas, lazer, recreação e outros; diferentes equipamentos materiais e suas possibilidades de utilização na ação pedagógica e técnico científica com as manifestações de Atividade Física/Movimento Humano.	810 horas
Total		2.560 horas

Fonte: Projeto Pedagógico da IES B. Elaboração da autora.

Compreendemos que para a análise desta matriz curricular é necessário retomarmos brevemente as proposições do Parecer CNE/CES 138/2002, posto que ao analisarmos a organização destes eixos e suas respectivas descrições, observamos que estes caracterizam-se enquanto expressão das concepções defendidas pelo referido documento. Segundo o Parecer CNE/CES 138/2002 a Educação Física possui o papel social de “promoção da saúde”, e, em consequência disto, os cursos de formação de professores deste campo devem possibilitar a apropriação dos conhecimentos necessários à prevenção, reabilitação e promoção da saúde individual e coletiva, através das diversas manifestações da atividade física e do movimento humano. Ao analisarmos o referido parecer no terceiro capítulo deste estudo, pontuamos que o mesmo está pautado em concepções fragmentadas sobre: o movimento humano, posto que o limita ao determinante biológico e desconsidera que este é produto de um processo histórico de complexificação do gênero humano; sobre a Cultura Corporal, limitando-a à atividade física e esquecendo-se que a atividade física é uma das diversas expressões da Cultura Corporal; sobre promoção de saúde e de qualidade vida, limitando-as à execução de atividades físicas, obliterando que estas dimensões da vida social são um “complexo de complexos”; sobre conhecimento didático-pedagógico, confundindo-o com princípios de gestão e organização, desconsiderando que os mesmos possuem o relevante papel de mediar o processo de apropriação de conhecimentos; e, por fim, sobre Educação Física, uma vez que restringe este campo ao mero treinamento físico. Observamos que estas concepções estão materializadas

nesta matriz curricular, sobretudo, ao ser afirmado na descrição do terceiro eixo que a atividade física se manifesta no formato de jogos, ginástica, esportes, entre outros.

Mediante a análise da distribuição de carga horária total desta matriz, identificamos que diferentemente das demais instituições que compõe este estudo, não há uma centralização da formação nos conhecimentos específicos da Educação Física, que, neste caso, estão concentrados no eixo dos Conhecimentos Técnico-Funcionais Aplicados à Cultura das Atividades Físicas e Equipamentos Materiais. Neste projeto pedagógico, os conhecimentos didático-pedagógicos são contemplados com uma maior carga horária, referente ao eixo dos Conhecimentos Científico-Tecnológicos e Pedagógicos. Apesar de compreendermos que a dedicação de uma carga horária maior aos conhecimentos didático-pedagógicos é um avanço para a formação de professores em Educação Física, consideramos ser necessário compreendê-los de forma mais ampla, superando a concepção fragmentada acima mencionada. Além disso, defendemos uma formação que esteja pautada no equilíbrio entre os conhecimentos específicos do campo e os conhecimentos didático-pedagógicos, buscando, sobretudo, que o professor em formação estabeleça relações entre os mesmos.

Após esta análise inicial, partimos para a discussão do eixo dos Conhecimentos Técnico-Funcionais Aplicados à Cultura das Atividades Físicas e Equipamentos Materiais, cuja representação está no quadro abaixo.

Quadro 6 - Organização das disciplinas no eixo dos Conhecimentos Técnico-Funcionais Aplicados à Cultura das Atividades Físicas e Equipamentos Materiais

Disciplina	Carga Horária
Jogos e Recreação na Escola	60 horas
Tópicos Especiais I – Desenvolvimento Humano	60 horas
Tópicos Especiais II – Técnico Prático ⁵⁰	60 horas
Tópicos Especiais III – Ciências Biológicas ⁵¹	60 horas
Fundamentos e Metodologias dos Esportes Coletivos I	60 horas
Fundamentos e Metodologias dos Esportes Coletivos II	60 horas
Fundamentos e Metodologias dos Esportes Individuais	30 horas
Ginástica Escolar	60 horas
Fundamentos e Metodologias da Educação Para Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais	60 horas
Fundamentos e Metodologias das Atividades Aquáticas	60 horas
Tópicos Especiais IV – Técnico-Científico ⁵²	60 horas
Tópicos Especiais V – Ciências Sociais ⁵³	60 horas
Eletiva I	60 horas

⁵⁰ Para analisarmos esta disciplina, foi necessário acessarmos a ementa para compreender sua proposta. De acordo com o projeto pedagógico, esta disciplina discute aspectos relacionados à Educação Física Adaptada.

⁵¹ De acordo com a ementa desta disciplina, são tratados aspectos relacionados à saúde coletiva e individual.

⁵² De acordo com a ementa, esta disciplina trata sobre teorias e metodologias da Sociologia e da Antropologia aplicadas à educação.

⁵³ Segundo a ementa, esta disciplina aproxima-se da anterior, tendo em vista que discute conceitos básicos da Sociologia, Antropologia e Psicologia.

Eletiva II	60 horas
Total do Eixo	810 horas

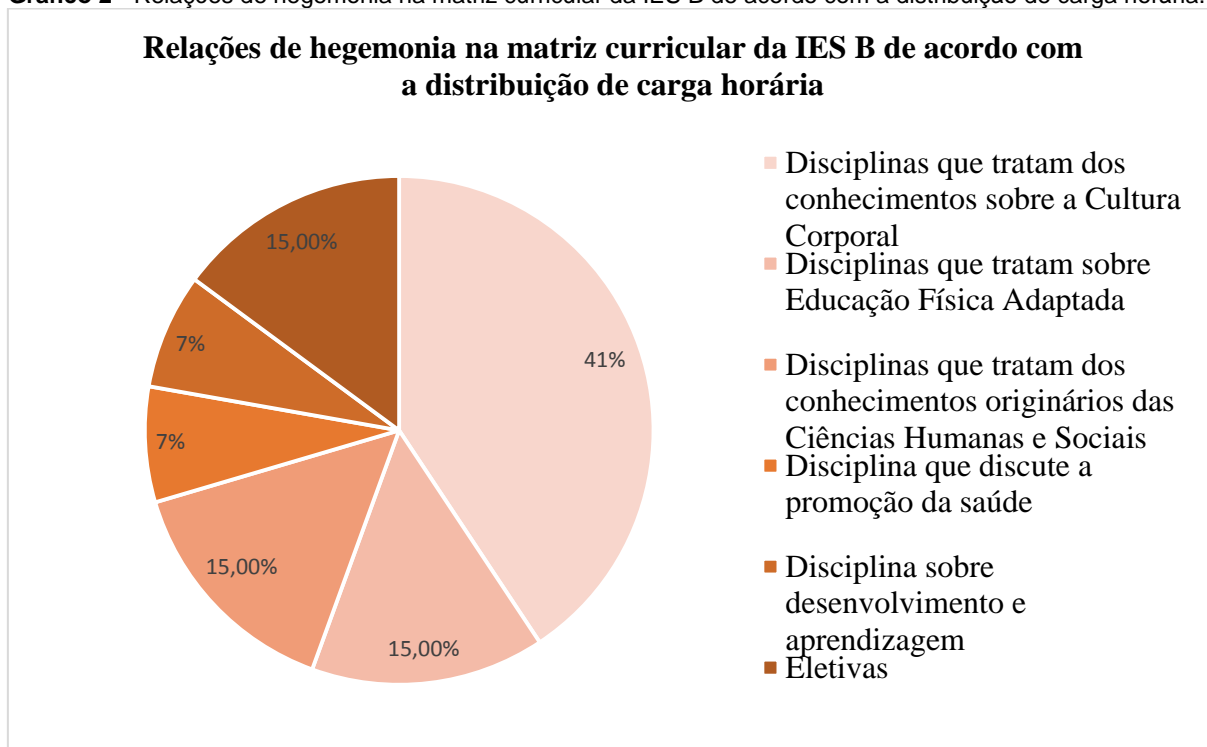
Fonte: Projeto Pedagógico da IES B. Elaboração da autora.

Antes de iniciarmos uma análise sobre este eixo, compreendemos ser relevante mencionarmos que foi necessário acessarmos a ementa das disciplinas “Tópicos Especiais I, II, III, IV e V”, posto que a nomenclatura das mesmas não nos concedeu indícios suficientes para categorizá-las. Além disso, buscamos compreender a organização destas disciplinas e a justificativa teórica para que as mesmas tivessem recebido esta nomenclatura, contudo, o projeto pedagógico não nos possibilitou elementos para tal. Mediante isto, consideramos que são necessárias mais pesquisas que ultrapassem os limites do projeto pedagógico e busquem nas outras dimensões do currículo, respostas para as questões que neste momento permaneceram ausentes de esclarecimento.

As 14 disciplinas pertencentes a este eixo, podem ser divididas em seis categorias: primeira, referente às disciplinas que tratam dos conhecimentos sobre a Cultura Corporal: Jogos e Recreação na Escola, Fundamentos e Metodologias dos Esportes Coletivos I, Fundamentos Metodologias dos Esportes Coletivos II, Fundamentos e Metodologias dos Esportes Individuais, Ginástica Escolar, Fundamentos e Metodologias das Atividades Aquáticas, totalizando, 06 (seis) disciplinas; segunda, disciplinas que tratam sobre Educação Física Adaptada: Fundamentos e Metodologias da Educação Para Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais e Tópicos Especiais II – Técnico Prático, somando 02 (duas) disciplinas; terceira, disciplinas que tratam dos conhecimentos originários das Ciências Humanas e Sociais: Tópicos Especiais IV – Técnico Científico e Tópicos Especiais V – Ciências Sociais, compondo 02 (duas) disciplinas; quarta, disciplina que discute a promoção da saúde: Tópicos Especiais III – Ciências Biológicas, sendo apenas 01 (uma) disciplina; quinta categoria, em que encontra-se a disciplina Tópicos Especiais I – Desenvolvimento Humano, em que são discutidas questões relacionadas ao desenvolvimento e aprendizagem; e, por fim, as disciplinas Eletivas I e II, que, a depender da escolha do estudante, podem ser: Educação Inclusiva, Ginástica Artística, Ginástica Rítmica, Ginástica Laboral, Organização de Eventos Escolares, e, Saúde Coletiva.

Observamos que a categoria em que estão contempladas as disciplinas que tratam dos conhecimentos referentes à Cultura Corporal estão privilegiadas neste eixo, posto que são tratadas em uma maior quantidade de disciplinas, e, conseqüentemente, em uma maior quantidade de carga horária. Estas disciplinas compõem, segundo o gráfico abaixo, 41% deste eixo.

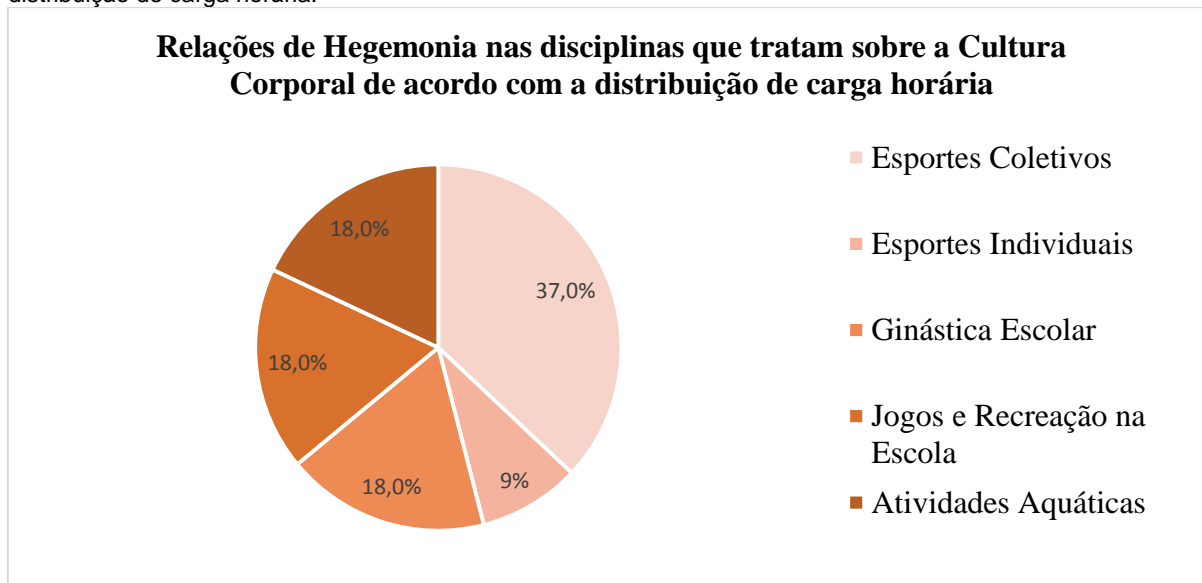
Gráfico 2 - Relações de hegemonia na matriz curricular da IES B de acordo com a distribuição de carga horária.



Fonte: Projeto Pedagógico da IES B. Elaboração da Autora.

Diferentemente das matrizes curriculares dos demais projetos pedagógicos investigados por este estudo, em que há uma distribuição heterogênea de carga horária entre as disciplinas que compõe o eixo/núcleo/área dos conhecimentos específicos da Educação Física, não há, no eixo dos Conhecimentos Técnico-Funcionais Aplicados à Cultura das Atividades Físicas e Equipamentos Materiais da IES B tal distribuição, de forma que a maioria das disciplinas recebem 60 horas. Contudo, é possível observamos ainda duas relações de hegemonia na categoria de disciplinas em que são tratados os conhecimentos referentes à Cultura Corporal, sendo a primeira delas referente à disciplina “Fundamentos e Metodologias dos Esportes Individuais”, que recebe a menor carga horária desta categoria e da matriz curricular em sua totalidade. A segunda relação de hegemonia revela-se ao serem dedicadas duas disciplinas para o trato com os conhecimentos sobre os esportes coletivos, que, conseqüentemente, são contemplados com uma maior carga horária. Desta forma, os conhecimentos sobre os esportes coletivos permanecem privilegiados, em detrimento dos conhecimentos sobre os esportes individuais, levando-nos a questionar esta organização. Estas relações podem ser visualizadas no gráfico ilustrado abaixo.

Gráfico 3 - Relações de hegemonia nas disciplinas que tratam sobre a Cultura Corporal de acordo com a distribuição de carga horária.



Fonte: Projeto Pedagógico da IES B. Elaboração da Autora.

Apesar de existir neste eixo uma ênfase nos conhecimentos sobre o esporte, compreendemos que a organização destes conhecimentos em categorias coletivas e individuais é um avanço para a formação de professores em Educação Física desta instituição, uma vez que possibilita um trato ampliado com os mesmos e suas distintas dimensões, contrapondo-se à organização identificada nas demais instituições, em que a formação permanece limitada à modalidades específicas, sobretudo, o Futebol, o Handebol, o Voleibol, o Basquetebol e o Atletismo. No entanto, é relevante salientarmos que esta análise foi realizada mediante os elementos concedidos pelo projeto pedagógico, os quais possuem limites no que tange ao real trato dado a estes conhecimentos pelo professor. Por esta razão, afirmamos, como já realizamos em outros momentos deste estudo, que são necessárias outras pesquisas que analisem as demais dimensões do currículo, ampliando a discussão realizada por este estudo.

Por outro lado, observamos que os conhecimentos referentes à Cultura Corporal estão restritos neste eixo, uma vez que apenas 03 (três) deles são contemplados: Esporte, Ginástica, Jogos e Atividades Aquáticas. As disciplinas eletivas que poderiam ampliar a formação dos professores oportunizando a apropriação dos demais conhecimentos sobre a Cultura Corporal também estão restritas, permanecendo apenas nas dimensões da Ginástica: Acrobática, Rítmica e Laboral. Outro aspecto que deve ser analisado, são as nomenclaturas dedicadas a estas disciplinas, tendo em vista que apenas Jogos e Ginástica são associadas ao contexto escolar, enquanto as disciplinas sobre Esporte e Atividades Aquáticas recebem o prefixo “Fundamentos e Metodologias”. Estas nomenclaturas nos concedem indícios sobre o trato dado ao conhecimento nestas disciplinas, levando-nos a questionar se o Esporte e as Atividades Aquáticas não são voltados para o contexto escolar, bem como, se não existem fundamentos e metodologias de ensino a serem socializadas sobre os Jogos e a Ginástica.

A análise realizada sobre este eixo de conhecimentos nos possibilitou identificar e analisar limites e avanços no curso de Licenciatura em Educação Física da IES B, dentre os quais destacamos: primeiro, a matriz curricular está organizada de acordo com o Parecer CNE/CES 138/2002, que, além de ter sido superado pelo campo no âmbito político-administrativo (currículo prescrito), está pautado em concepções fragmentadas sobre o movimento humano, a Cultura Corporal, o conhecimento didático-pedagógico e a Educação Física; segundo, a centralização da formação está nos conhecimentos didático-pedagógicos, uma vez que há uma maior distribuição de carga horária para o eixo em que os mesmos são tratados; terceiro, há ênfase nos conhecimentos referentes à Cultura Corporal, sobretudo, nos conhecimentos sobre Ginástica, Jogos, Atividades Aquáticas e Esporte; quarto, os conhecimentos sobre os esportes estão privilegiados, seja na quantidade de disciplinas, seja na quantidade de carga horária; quinto; esta matriz curricular avança no trato com os conhecimentos do Esporte, ao propor uma abordagem com categorias, superando o modelo por modalidades específicas; sexto, são dedicadas nomenclaturas diferenciadas nas disciplinas que tratam dos conhecimentos referentes à Cultura Corporal, indicando, ao nível do projeto pedagógico, tratos distintos com os mesmos.

Sobre a matriz curricular da IES C

Segundo o projeto pedagógico da IES C, a matriz curricular está estruturada em 45 disciplinas, as quais estão distribuídas em 5 núcleos, a saber: 1. Núcleo da Formação Geral; 2. Núcleo dos Conhecimentos Pedagógicos; 3. Núcleo dos Conhecimentos Identificadores da Área; 4. Núcleo dos Conhecimentos Aplicados; 5. Núcleo das Atividades Científico-Culturais. Diferentemente do projeto pedagógico referente à IES A analisada anteriormente, há, na proposta da IES C, uma preocupação em explicitar os pressupostos teóricos, epistemológicos e metodológicos que levaram à organização destes núcleos e à distribuição das disciplinas entre os mesmos, os quais estão apresentados no Quadro 7.

Quadro 7 - Organização da matriz curricular da IES C.

Núcleos	Descrição dos Núcleos	Carga Horária
Núcleo da Formação Geral	“As disciplinas que compõem este núcleo, comuns a todos os cursos de licenciatura da Universidade [...] e são definidas com base na Deliberação CEP 052/87, de 05/12/1987 e visam a dar uma unidade às licenciaturas e aos demais cursos de graduação”.	240 horas
Núcleo dos Conhecimentos Pedagógicos	“Este grupo de disciplinas compõe os saberes constituídos, pedagogicamente, tanto no conhecimento da Educação como da Educação Física”.	570 horas
Núcleo dos Conhecimentos Identificadores da Área	“As disciplinas deste núcleo têm historicamente participado do conjunto de saberes da Educação Física e, em sua grande maioria, já presentes nos projetos curriculares anteriores [...]. Este conjunto de disciplinas tem foco na Cultura Corporal, sendo que parte delas tem origem nas Ciências da Saúde, nas Ciências Aplicadas e nas Ciências Humanas. No caso do conteúdo esportivo, as modalidades estão representadas por uma disciplina que será trabalhada nos seus fundamentos teórico/metodológicos e na vivência de sua prática corporal. A	1.410 horas

	prática de ensino dos conhecimentos esportivos se dará nos estágios supervisionados, sob a forma de Ensino Vivenciado. As disciplinas deste núcleo estão vinculadas à “Cultura Corporal” enquanto objeto de estudo da Educação Física na perspectiva da vertente teórica Crítico/Superadora. A “Cultura Corporal” está definida como uma tendência teórico/filosófica deste curso”.	
Núcleo dos Conhecimentos Aplicados	“Este núcleo compreende o trabalho final de curso, o estágio supervisionado e a prática de ensino. A organização destes conteúdos contemplará exigências postas nas políticas públicas para a formação de professores que têm expressão nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, bem como para a Educação Física. Neste projeto, estas atividades pedagógicas se concretizam na identificação de um conjunto de saberes que exigirão uma reflexão mais densa, na articulação do conjunto das disciplinas do curso”.	510 horas
Núcleo das Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	“Este núcleo, que obedece à Resolução CNE/CP 02/2002, visa a flexibilizar o currículo, proporcionando ao/a discente uma determinada carga horária para realizar estudos, experiências, pesquisas de seu interesse”.	200 horas
Carga Horária Total		2.930 horas

Fonte: Projeto Pedagógico da IES C. Elaboração da autora.

Mediante a descrição dos núcleos, observamos que na IES C os conhecimentos específicos do campo da Educação Física estão inseridos no Núcleo dos Conhecimentos Identificadores da Área, sendo, portanto, o elemento central a ser analisado por este estudo. Ao observarmos o Quadro 3, identificamos que o referido núcleo está contemplado com uma maior quantidade de carga horária e de créditos, correspondendo à 48,1% da carga horária referente a este curso, enquanto a soma da carga horária dos demais núcleos corresponde à 51,9%, indicando que o referido núcleo contempla quase a metade da carga horária total referente à IES C. Isto significa que a formação de professores nesta instituição está fortemente marcada pela apropriação dos conhecimentos específicos do campo, enquanto os conhecimentos didático-pedagógicos necessários à formação do professor, situados no Núcleo dos Conhecimentos Pedagógicos, permanecem desvalorizados por uma carga horária demasiadamente inferior àquela concedida aos conhecimentos específicos. Compreendemos que a qualidade teórica e científica com que os conhecimentos didático-pedagógicos podem ser trabalhados durante a formação inicial, não está posta pela quantidade de carga horária concedida ao núcleo em que os mesmos estão concentrados. No entanto, é necessário considerarmos que a distribuição de carga horária nos concede indícios sobre os conhecimentos privilegiados para o processo de formação, e, neste caso, há uma valorização dos conhecimentos específicos do campo, em detrimento dos conhecimentos didático-pedagógicos. Mediante isto, é relevante enfatizarmos que, além do domínio dos conhecimentos específicos do seu campo, um professor deve ter domínio dos conhecimentos necessários ao trabalho pedagógico.

Considerando o objetivo desta análise, iniciamos neste momento uma discussão sobre o Núcleo dos Conhecimentos Específicos da Área, em que constam os conhecimentos compreendidos enquanto específicos do campo da Educação Física pela IES C. A representação deste núcleo está representada no Quadro 8.

Quadro 8 - Organização das disciplinas referentes ao Núcleo dos Conhecimentos Específicos da Área.

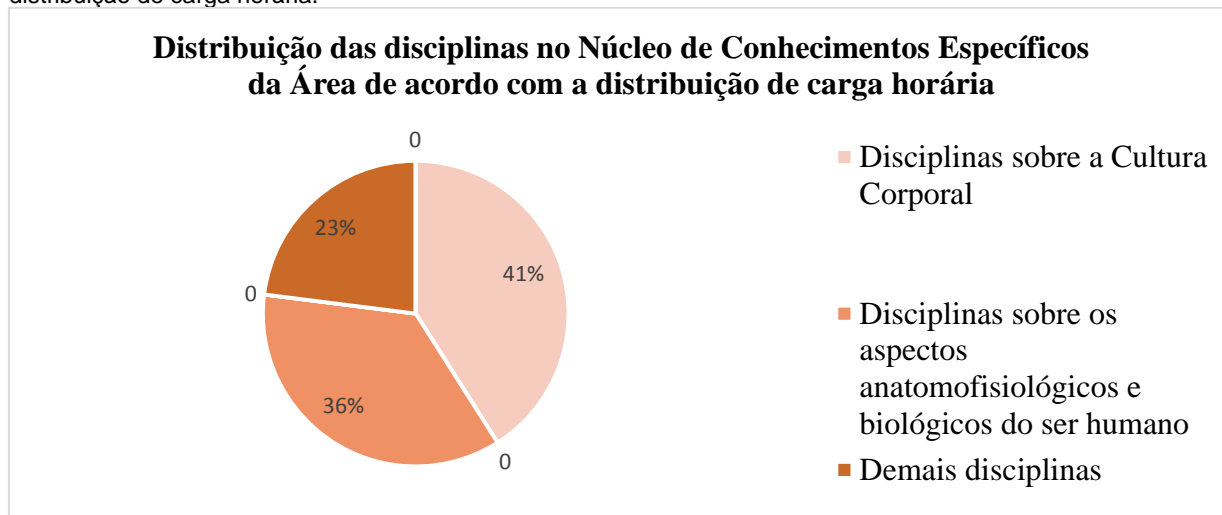
Disciplina	Carga horária
Anatomia Humana I	60 horas
Anatomia Humana II	60 horas
Aprendizagem e Desenvolvimento Motor	90 horas
Bases Metodológicas do Treinamento Corporal I	60 horas
Bases Metodológicas do Treinamento Corporal II	60 horas
Cinesiologia e Biomecânica	60 horas
Educação Física e Diversidade Humana	60 horas
Educação Física e Terceira Idade	60 horas
Fisiologia do Exercício	90 horas
Fundamentos Metodológicos do Atletismo	60 horas
Fundamentos Metodológicos do Basquetebol	60 horas
Fundamentos Metodológicos da Dança	60 horas
Fundamentos Metodológicos do Futebol/Futsal	60 horas
Fundamentos Metodológicos da Ginástica Artística	60 horas
Fundamentos Metodológicos do Handebol	60 horas
Fundamentos Metodológicos do Lazer e Recreação	60 horas
Fundamentos Metodológicos das Lutas	60 horas
Fundamentos Metodológicos da Nataação	60 horas
Fundamentos Metodológicos do Voleibol	60 horas
Nutrição	90 horas
Organização de Eventos em Educação Física e Esportes	60 horas
Práticas Corporais, Educação e Saúde	60 horas
Total do Núcleo	1.410 horas

Fonte: Projeto Pedagógico da IES C. Elaboração da autora.

As disciplinas que compõe este núcleo podem ser organizadas em três categorias: primeira, referente às disciplinas que tratam sobre os conhecimentos da Cultura Corporal, a saber: Fundamentos Metodológicos do Basquetebol, Fundamentos Metodológicos do Atletismo, Fundamentos Metodológicos do Futebol/Futsal, Fundamentos Metodológicos da Dança, Fundamentos Metodológicos da Ginástica Artística, Fundamentos Metodológicos do Handebol, Fundamentos Metodológicos das Lutas, Fundamentos Metodológicos da Nataação e Fundamentos Metodológicos do Voleibol, totalizando 09 (nove) disciplinas; segunda, referente às disciplinas que estabelecem relações com os conhecimentos originários das Ciências Biológicas e da Saúde, sendo: Fisiologia do Exercício, Anatomia Humana I e II, Treinamento Corporal I e II, Aprendizagem e Desenvolvimento Motor, Cinesiologia e Biomecânica, e, Nutrição, somando 08 (oito) disciplinas; terceiro, disciplinas que estabelecem relações entre os conhecimentos específicos da Educação Física e as discussões sobre a diversidade humana, a organização de eventos, o lazer e a recreação, quais sejam: Educação Física e Diversidade Humana, Educação Física e Terceira Idade, Práticas

Corporais, Educação e Saúde, e, Organização de Eventos em Educação Física e Esportes, totalizando 05 (cinco) disciplinas.

Gráfico 4 - Distribuição das disciplinas no Núcleo de Conhecimentos Específicos da Área, de acordo com a distribuição de carga horária.



Fonte: Projeto Pedagógico da IES C. Elaboração da autora.

Mediante uma análise deste núcleo, observamos que há proximidade entre os conhecimentos específicos privilegiados para a formação na IES A e IES C, especificamente, no que concerne à ênfase nos conhecimentos referentes à Cultura Corporal, seja com relação à quantidade de disciplinas dedicadas aos mesmos, seja com relação aos conhecimentos contemplados. Isto significa que há entre as disciplinas da IES C, a mesma relação de hegemonia identificada na matriz curricular da IES A: ênfase nos conhecimentos referentes ao esporte e desvalorização dos demais conhecimentos sobre a Cultura Corporal, em que 06 (seis) disciplinas tratam sobre o Basquetebol, o Atletismo, o Futebol, o Futsal, o Handebol, a Natação e o Voleibol, e, apenas 03 (três) disciplinas tratam sobre os conhecimentos da Dança, da Ginástica e das Lutas. Por outro lado, diferentemente da IES A, há um equilíbrio na distribui o de carga horária entre estas disciplinas, demonstrando que ao nível da aparência, estes conhecimentos são desenvolvidos em uma quantidade de tempo semelhante, e, portanto, com uma consistência teórica e científica similar.

Outro aspecto em que este núcleo de conhecimentos se diferencia da matriz curricular da IES A, bem como, das demais institui es que são analisadas neste capítulo, é a quantidade de disciplinas dedicadas à discussão dos conhecimentos originários das Ciências Biológicas e da Saúde, somando 08 (oito) disciplinas, cuja ênfase está naquelas que discutem o movimento humano, suas características e possibilidades de aperfeiçoamento através do treinamento físico, quais sejam: Aprendizagem e Desenvolvimento Motor; Fisiologia do Exercício; Bases Metodológicas do Treinamento Corporal I e II; e, por fim, Cinesiologia e Biomecânica. Entre estas disciplinas,   possível observarmos o privilégio de determinados conhecimentos, posto que as disciplinas de Aprendizagem e Desenvolvimento Motor, Fisiologia do Exercício e Nutri o são contempladas com uma maior quantidade de carga horária e de créditos, 90 horas e 06 créditos cada, enquanto as demais disciplinas que compõe esta categoria permanecem com 60 horas e 04 créditos cada. Contudo,

apesar de propor esta organização de disciplinas e de cargas horárias, não há no projeto pedagógico desta instituição, a preocupação em explicitar os pressupostos teóricos que levaram à dedicação de uma carga horária maior ao trato com estes conhecimentos.

Para além disso, é necessário considerarmos que a inclusão destes conhecimentos no Núcleo dos Conhecimentos Identificadores da Área nos concede indícios para analisar a concepção de Educação Física e de formação de professores em Educação Física pertencentes a esta instituição, tendo em vista que os conhecimentos biológicos e anatomofisiológicos sobre o ser humano constituem-se enquanto conhecimentos privilegiados nesta matriz curricular. Compreendemos, em concordância com a defesa realizada por Taffarel e Santos Junior (210) e Taffarel (212), que o campo da Educação Física caracteriza-se por uma multidisciplinaridade, em que os conhecimentos originários das Ciências Biológicas e da Saúde estão presentes, em conjunto com os conhecimentos originários das Ciências Humanas e Sociais, das Ciências Exatas, entre outros, integrando as discussões teóricas do campo em questão. Isto significa, que os conhecimentos originários do campo das Ciências Biológicas e da Saúde – neste momento, nos referimos aos conhecimentos biológicos e anatomofisiológicos sobre o ser humano – não se constituem enquanto identificadores da Educação Física, mas dizem respeito a uma concepção específica de Educação Física, cuja defesa é a da promoção da saúde e da qualidade de vida. Considerando que esta organização curricular pertence a um curso de formação de professores, questionamos a quantidade de disciplinas destinadas ao trato com estes conhecimentos.

Desta forma, ao analisarmos a matriz curricular da IES C, identificamos três aspectos relevantes: primeiro, esta matriz está centralizada nos conhecimentos específicos da Educação Física, posto que o Núcleo dos Conhecimentos Identificadores da Área recebe uma maior carga horária; segundo, dentro deste núcleo de conhecimentos, as disciplinas que tratam sobre o esporte estão em maior quantidade, explicitando que estes conhecimentos estão privilegiados neste processo formativo; e, terceiro, os conhecimentos biológicos e anatomofisiológicos sobre o corpo humano são contemplados em grande quantidade de disciplinas, demonstrando que estes conhecimentos também são privilegiados neste curso. Nos subcapítulos anteriores, em que realizamos uma análise sobre o perfil do egresso e os objetivos geral e específicos elaborados pelas instituições, observamos que as concepções defendidas para a formação na IES C, estão pautadas nas perspectivas teóricas da “epistemologia da prática”, em que a formação de professores em Educação Física centraliza-se no desenvolvimento das competências necessárias à transformação individual, intelectual, moral e física dos indivíduos, através da educação motora, da consciência corporal e da promoção da saúde. Ao analisarmos as especificidades do Núcleo de Conhecimentos Identificadores da Área, observamos que os conhecimentos privilegiados estão em coerência com as perspectivas teóricas defendidas pela instituição.

Sobre a matriz curricular da IES D

A matriz curricular pertencente à IES D é composta por 56 disciplinas, organizadas em três eixos norteadores, a saber: 1. Eixo de Aprofundamentos; 2. Eixo dos Conhecimentos Específicos da Educação Física; 3. Eixo dos Conhecimentos mais Amplos Aplicados à Educação Física. No Quadro 9 representado a seguir, estão descritas as características pertencentes a cada um destes eixos, bem como, suas respectivas cargas horárias.

Quadro 9 - Organização da matriz curricular da IES D.

Eixos	Descrição dos Eixos	Carga Horária
Eixo de Aprofundamentos	“Já explicamos no projeto pedagógico que aprofundamento neste projeto tem o significado de apreensão do conhecimento na perspectiva de se promover uma desfragmentação e na busca de se fortalecer a unidade entre a teoria e a prática. Neste eixo, seriam indicadas as disciplinas abaixo para compor a grade curricular: estágio supervisionado obrigatório, práticas curriculares, práticas docentes, trabalho de curso, estudos sobre currículo e atividades científico-culturais”.	831,67 horas
Eixo dos Conhecimentos Específicos da Educação Física	“As disciplinas aqui agrupadas têm origem tanto nas Ciências da Saúde como nas Ciências Humanas, cujos conhecimentos estão mais no plano das práticas corporais com significado vinculado à Cultura Corporal. Tratariam então dos aspectos técnicos das práticas corporais, mas evidente, seu fazer pedagógico exige suporte científico, cultural e político, ou seja, um fazer pedagógico que se articule com seu saber epistemológico”.	1.331,72 horas
Eixo dos Conhecimentos mais Amplos Aplicados à Educação Física	“As disciplinas deste eixo são aquelas cujo conhecimento dialoga tanto com as áreas de sua origem, como com a Educação Física, estando inseridas em nossa área de conhecimento a partir do aparecimento dos Métodos Ginásticos Europeus. Suas fontes se dão nas Ciências da Saúde, nas Ciências Humanas e também nas Ciências Aplicadas, proporcionando que o campo epistemológico da Educação Física atravesse fronteiras para entender o ser humano, sua relação com a natureza, com a realidade social e com os outros seres humanos”.	1.133,38 horas
Total da Formação		2.864 Horas

Fonte: Projeto Pedagógico da IES D. Elaboração da autora.

Ao observarmos a carga horária distribuída nesta matriz curricular, identificamos que grande parte está dedicada aos conhecimentos específicos da Educação Física; há, na IES D, um equilíbrio na distribuição de carga horária referente ao Eixo dos Conhecimentos Específicos da Educação Física e o Eixo dos Conhecimentos mais Amplos Aplicados à Educação Física. A organização das disciplinas no Eixo dos Conhecimentos Específicos da Educação Física está ilustrada no Quadro 10, abaixo.

Quadro 10 - Organização das disciplinas referentes ao Eixo dos Conhecimentos Específicos da Educação Física.

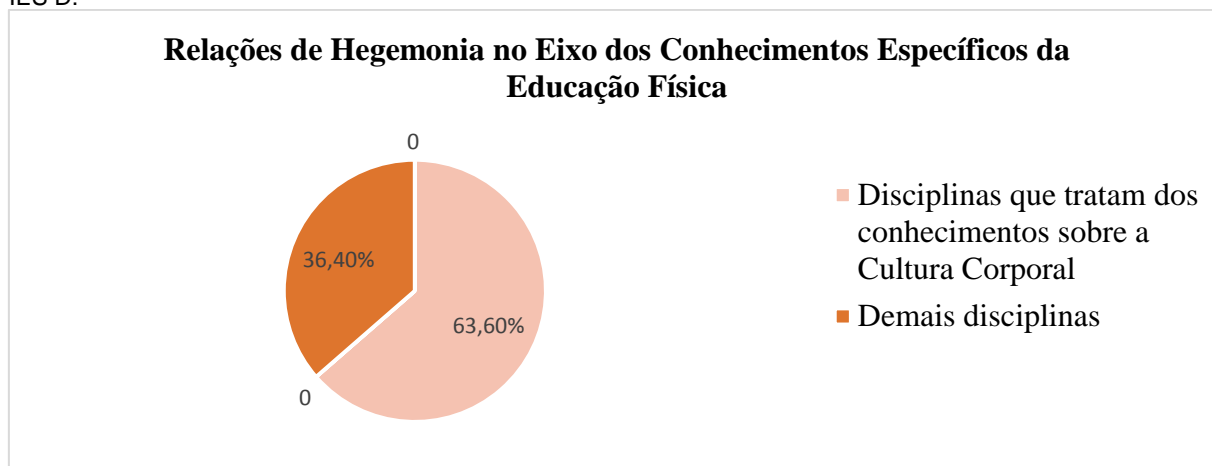
Disciplina	Carga horária
Educação Física e Diversidade Humana I	85 horas
Educação Física e Diversidade Humana II	56,67 horas
Educação Física e Mundo do Trabalho	56,67 horas
Estrutura, Gestão e Políticas da Educação Física	85 horas
Fundamentos Metodológicos das Lutas I	56,67 horas
Fundamentos Metodológicos das Lutas II	56,67 horas
Fundamentos Metodológicos do Atletismo	56,67 horas
Fundamentos Metodológicos do Basquetebol	56,67 horas
Fundamentos Metodológicos da Dança I	56,67 horas
Fundamentos Metodológicos da Dança II	56,67 horas
Fundamentos Metodológicos do Futebol e Futsal	56,67 horas
Fundamentos Pedagógicos da Ginástica I	85 horas
Fundamentos Metodológicos da Ginástica II	56,67 horas
Fundamentos Metodológicos da Ginástica III	56,67 horas
Fundamentos Metodológicos do Handebol	56,67 horas
Fundamentos Pedagógicos do Lazer e das Práticas Lúdicas	56,67 horas
Fundamentos Metodológicos de Natação	56,67 horas
Fundamentos Metodológicos do Voleibol	56,67 horas
História da Educação Física	85 horas
Organização de Eventos em Educação Física	56,67 horas
Treinamento Corporal	85 horas
Total do Eixo	1.331,72 horas

Fonte: Projeto Pedagógico da IES D. Elaboração da autora.

As disciplinas que integram este eixo podem ser organizadas em duas categorias: primeiro, referente às disciplinas que tratam sobre os conhecimentos referentes à Cultura Corporal, em que estão contemplados Fundamentos Metodológicos das Lutas I e II; Fundamentos Metodológicos do Atletismo; Fundamentos Metodológicos do Basquetebol; Fundamentos Metodológicos da Dança I e II; Fundamentos Pedagógicos da Ginástica I; Fundamentos Metodológicos da Ginástica II e III; Fundamentos Metodológicos do Handebol; Fundamentos Metodológicos da Natação; Fundamentos Metodológicos do Voleibol, totalizando 14 (quatorze) disciplinas; segundo, disciplinas que

estabelecem relações entre os conhecimentos da Cultura Corporal e os conhecimentos originários das Ciências da Saúde e das Ciências Humanas, a saber: Educação Física e Diversidade I e II; Educação Física e Mundo do Trabalho; Estrutura, Gestão e Políticas da Educação Física; Fundamentos Pedagógicos do Lazer e das Práticas Lúdicas; História da Educação Física; Organização de Eventos em Educação Física; e, Treinamento Corporal, somando 08 (oito) disciplinas. Mediante a estruturação deste eixo, observamos que existem relações de hegemonia entre as disciplinas pertencentes à estas categorias, em que as disciplinas que tratam dos conhecimentos sobre a Cultura Corporal estão contempladas com uma maior quantidade de disciplinas, representando, portanto, 63,6% deste eixo, enquanto as demais disciplinas correspondem à 36,4%, como pode ser visualizado no Gráfico 5.

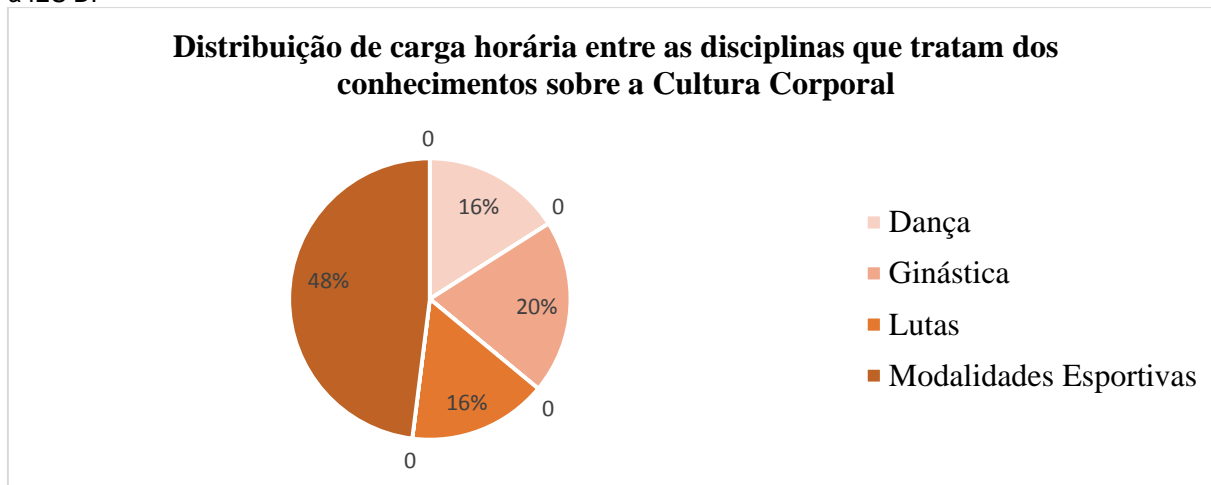
Gráfico 5 - Relações de Hegemonia no Eixo dos Conhecimentos Específicos da Educação Física, pertencente à IES D.



Fonte: Projeto Pedagógico da IES D. Elaboração da autora.

Além desta relação de hegemonia identificada, revela-se uma segunda, caracterizada pela predominância do esporte na categoria em que estão contempladas as disciplinas que tratam dos conhecimentos sobre a Cultura Corporal, tanto no que concerne à quantidade de modalidades contempladas, quanto no que concerne à quantidade de carga horária dedicada às mesmas. Ao observarmos o Eixo dos Conhecimentos Específicos da Educação Física, identificamos que dentre as 14 (quatorze) disciplinas que tratam dos conhecimentos sobre a Cultura Corporal, 06 (seis) delas contemplam 07 (sete) esportes, enquanto 07 (sete) disciplinas tratam sobre outros 03 (três) conhecimentos da Cultura Corporal, sendo a Dança, a Ginástica e as Lutas. No Gráfico 6, está representada a distribuição de carga horária entre estas disciplinas.

Gráfico 6 - Distribuição de Carga Horária no Eixo dos Conhecimentos Específicos da Educação Física, referente à IES D.



Fonte: Projeto Pedagógico da IES D. Elaboração da autora.

Mediante a análise até o momento realizada, podemos afirmar que há uma grandiosa proximidade entre o Eixo dos Conhecimentos Específicos da Educação Física pertencente à IES D e as propostas das instituições anteriormente analisadas neste capítulo, principalmente, a IES A. No entanto, diferentemente das demais instituições, a IES D dedicou uma maior quantidade de disciplinas para o trato com a Dança, as Lutas, e, principalmente, a Ginástica, indicando que, ao nível da aparência⁵⁴, há um maior aprofundamento nos aspectos teóricos, técnicos, pedagógicos e científicos destes conhecimentos. Por outro lado, apesar de propor esta organização, não são explicitados os pressupostos teóricos, epistemológicos e metodológicos que levam à mesma, assim como, não são explicitados os pressupostos que orientaram a distribuição de uma maior carga horária às disciplinas que tratam sobre a Ginástica. Outro aspecto em que esta matriz curricular se aproxima da IES A, é a nomenclatura dedicada à determinadas disciplinas, em que as disciplinas que tratam dos conhecimentos sobre a Ginástica são denominadas “Fundamentos Pedagógicos da Ginástica”, enquanto as demais disciplinas que tratam dos conhecimentos sobre a Cultura Corporal, recebem a nomenclatura “Fundamentos Metodológicos”, indicando a possibilidade de existirem distintos direcionamentos no trato com estes conhecimentos, e, portanto, uma fragmentação na formação. Contudo, apontamos ser necessária a realização de outras pesquisas, que, em uma análise sobre as ementas destas disciplinas e o plano de ensino dos seus respectivos docentes, nos possibilitará compreender o trato dedicado a estes conhecimentos.

No que concerne às disciplinas que pertencem à segunda categoria deste eixo, é possível observarmos uma terceira relação de hegemonia, caracterizada pela distribuição de uma maior carga horária às disciplinas de Educação Física e Diversidade Humana I e II; Estrutura, Gestão e Políticas da Educação Física; História da Educação Física; e, Treinamento Corporal. Entretanto, também não

⁵⁴ Compreendemos que devido a análise que estamos realizando neste estudo, não podemos afirmar que há, de fato, um trato aprofundado com estes conhecimentos, tendo em vista seria necessário um estudo que abrangesse outros níveis do currículo para realizar tal análise e afirmação. Por esta razão, utilizamos o termo “ao nível da aparência”.

são explicitados os pressupostos teóricos que orientaram a dedicação de uma maior carga horária a estas disciplinas, privilegiando os conhecimentos pertencentes às mesmas.

A análise do Eixo dos Conhecimentos Específicos da Educação Física, nos possibilitou identificar três questões centrais: primeiro, prevalência das disciplinas que tratam dos conhecimentos sobre a Cultura Corporal; segundo, as disciplinas que tratam sobre o Esporte estão privilegiadas; terceiro, o trato com o conhecimento nestas disciplinas é diferenciado, tendo em vista que apenas a disciplina sobre Ginástica recebe a nomenclatura “Fundamentos Pedagógicos” e as demais recebem a denominação “Fundamentos Metodológicos”. Desta forma, observamos que há íntima proximidade entre a proposta de conhecimentos específicos da Educação Física pertencentes ao projeto pedagógico da IES D e da IES A, analisada anteriormente. Para além disso, na análise que realizamos sobre os objetivos gerais e específicos das propostas pedagógicas, identificamos que ambas instituições defendem para a formação a proposta de “Licenciatura com Formação Ampliada”, e, que, na estruturação dos eixos específicos da Educação Física há um afastamento desta proposta, tendo em vista os aspectos acima destacados.

Sobre a matriz curricular da IES E

Ao tratar sobre a matriz curricular referente ao curso de Licenciatura em Educação Física, a IES E afirma em seu projeto pedagógico que:

O curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade [...], ofertado no Campus Goiânia, é semestral, sendo sua matriz curricular composta por seis períodos, totalizando 2.925 horas. Essas horas estão direcionadas a oferta de várias atividades e disciplinas. A matriz curricular do curso oferece uma formação qualificada e articulada, organizando os conteúdos em áreas interdisciplinares e eixos de formação. Através das atividades desenvolvidas ao longo do curso, se fortalece o diálogo permanente entre os diferentes campos do saber da profissão (IES E, p. 58).

Contudo, apesar de afirmar que os conhecimentos estão organizados em áreas interdisciplinares e eixos de formação, são apresentadas apenas as nomenclaturas das disciplinas, o período em que as mesmas se localizam dentro do curso e suas respectivas cargas horárias, não sendo explicitadas as áreas e os eixos mencionados. Desta forma, compreendemos que a IES E não possui, ao nível do “currículo moldado pelos professores” (SACRISTÁN, 2000), uma organização que oriente o trato com o conhecimento, pautado em uma perspectiva teórica. Devido a isto, não foi possível identificar nesta matriz curricular os conhecimentos considerados como específicos do campo da Educação Física, impossibilitando uma análise idêntica à realizada nos demais projetos pedagógicos. Contudo, realizamos uma discussão abarcando toda a matriz curricular, buscando identificar as relações de hegemonia presentes entre os conhecimentos que são contemplados, os quais nos concedem indícios sobre aqueles que estão sendo privilegiados neste processo de formação.

A matriz curricular da IES E é composta por 45 disciplinas, as quais estão representadas no quadro ilustrado abaixo.

Quadro 11 - Organização da matriz curricular da IES E.

Disciplina	Carga horária
Fundamentos Filosóficos da Corporeidade	45 horas
Fundamentos Antropológicos da Educação Física	30 horas
Bases Biológicas	45 horas
Ginástica I	45 horas
História da Educação Física	30 horas
Língua Portuguesa	60 horas
Recreação e Lazer	60 horas
Dinâmica da Aprendizagem	75 horas
Anatomia Básica	75 horas
Atividade Rítmica e Expressão Corporal	69 horas
Bioquímica Básica	75 horas
Jogos	60 horas
Voleibol	60 horas
Sociologia Aplicada	60 horas
Psicologia do Desenvolvimento	60 horas
Epistemologia da Docência	60 horas
Anatomia Aplicada	75 horas
Fisiologia Humana	45 horas
Técnicas de Estudo e Pesquisa	60 horas
Atividades Aquáticas	45 horas
Atividade Física e Saúde	45 horas
Didática da Educação Física	60 horas
Educação Física Escolar I: Educação Infantil e Ensino Fundamental	75 horas
Aprendizagem Motora	45 horas
Socorros de Urgência	30 horas
Fisiologia do Exercício	45 horas
Atletismo	45 horas
Psicopedagogia	45 horas
Educação Física Escolar II: Ensino Fundamental e Ensino Médio	75 horas
Estágio Supervisionado I	105 horas
Fundamentos Legais e Normativos da Educação	60 horas
Educação Física Adaptada	60 horas
Cinesiologia e Biomecânica	45 horas
Ginástica II	45 horas
Lutas	60 horas
Bioestatística	45 horas
Ética Profissional	45 horas

Estágio Supervisionado II	150 horas
Cineantropometria	60 horas
Handebol	45 horas
Basquetebol	45 horas
Futebol e Futsal	45 horas
Danças	45 horas
Estágio Supervisionado III	150 horas
Língua Brasileira de Sinais	30 horas
Total da Matriz Curricular	2.379 horas

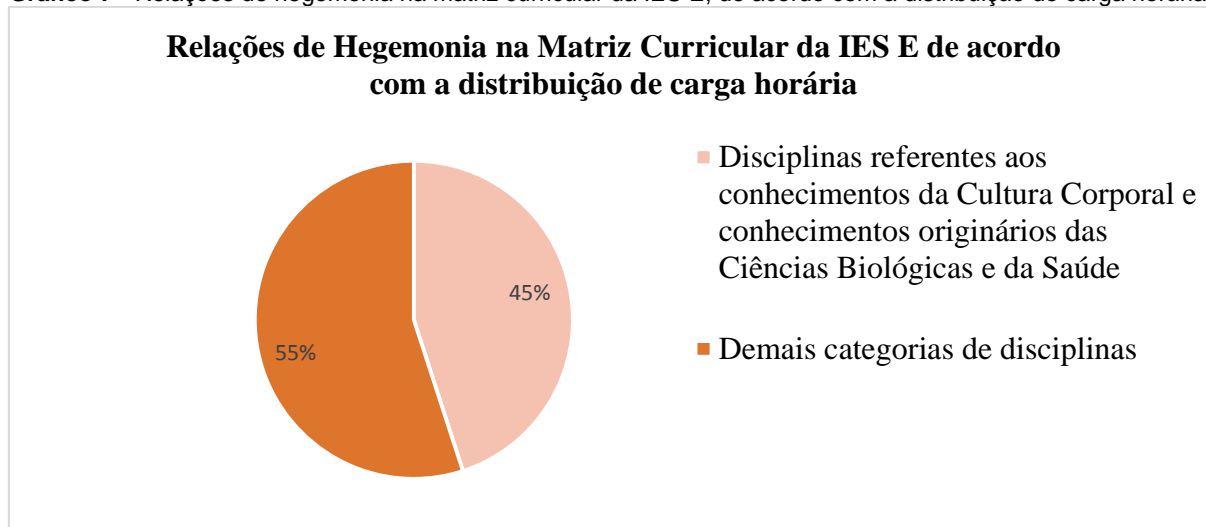
Fonte: Projeto Pedagógico da IES E. Elaboração da Autora.

Ao observarmos esta matriz curricular, notamos que as disciplinas estão organizadas em oito categorias, sendo: primeira, referente às disciplinas que tratam dos conhecimentos referentes à Cultura Corporal, a saber: Ginástica I e Ginástica II, Jogos, Voleibol, Atletismo, Lutas, Handebol, Basquetebol, Futebol e Futsal, Dança, e, Atividades Aquáticas, somando 11 (onze) disciplinas; segundo, referente à disciplinas que contemplam os conhecimentos originários das Ciências Biológicas e da Saúde: Bases Biológicas, Anatomia Básica, Bioquímica Básica, Anatomia Aplicada, Fisiologia Humana, Aprendizagem Motora, Fisiologia do Exercício, Cinesiologia e Biomecânica, Bioestatística e Cineantropometria, totalizando 10 (dez) disciplinas; terceiro, disciplinas que estabelecem relações entre os conhecimentos específicos da Educação Física e as discussões sobre: Recreação e Lazer, Atividade Rítmica e Expressão Corporal, Educação Física Adaptada, Atividade Física e Saúde, somando 04 (quatro) disciplinas; quarto, disciplinas que estabelecem relações entre os conhecimentos específicos da Educação Física e os conhecimentos originários das Ciências Humanas e Sociais: História da Educação Física, Fundamentos Filosóficos da Corporeidade, Fundamentos Antropológicos da Educação Física, e, Sociologia Aplicada, totalizando 04 (quatro) disciplinas; quinto, disciplinas que tratam sobre as relações entre o desenvolvimento humano e a aprendizagem: Dinâmica da Aprendizagem, e, Psicologia do Desenvolvimento, sendo 02 (duas) disciplinas; sexto, referente às disciplinas que abordam sobre os conhecimentos didático-pedagógicos: Didática da Educação Física, Psicopedagogia, e, Epistemologia da Docência, somando 03 (três) disciplinas; sétimo, disciplinas que asseguram a prática como componente curricular: Estágio Supervisionado I, Estágio Supervisionado II e Estágio Supervisionado III; oitava, disciplinas que discutem a Educação Básica, sendo: Educação Física Escolar I (Educação Infantil I e Ensino Fundamental), Educação Escolar II (Ensino Fundamental e Ensino Médio), e, Fundamentos Legais e Normativos da Educação, compondo 03 (três) disciplinas; e, por fim, demais disciplinas que não se enquadram nas categorias acima apresentadas, sendo: Socorros de Urgência, Língua Portuguesa, Língua Brasileira de Sinais, e, Ética Profissional.

Mediante isto, observamos que há nesta matriz curricular uma ênfase nos conhecimentos referentes à Cultura Corporal e nos conhecimentos originários das Ciências Biológicas e da Saúde, os quais são privilegiados na quantidade de disciplinas em que são abordados, 11 (onze) e 10 (dez) disciplinas respectivamente, enquanto as demais categorias não ultrapassam 04 (quatro) disciplinas.

Estes conhecimentos também são privilegiados na quantidade de carga horária distribuída, tendo em vista que juntos correspondem à quase metade da carga horária total da matriz curricular.

Gráfico 7 - Relações de hegemonia na matriz curricular da IES E, de acordo com a distribuição de carga horária.



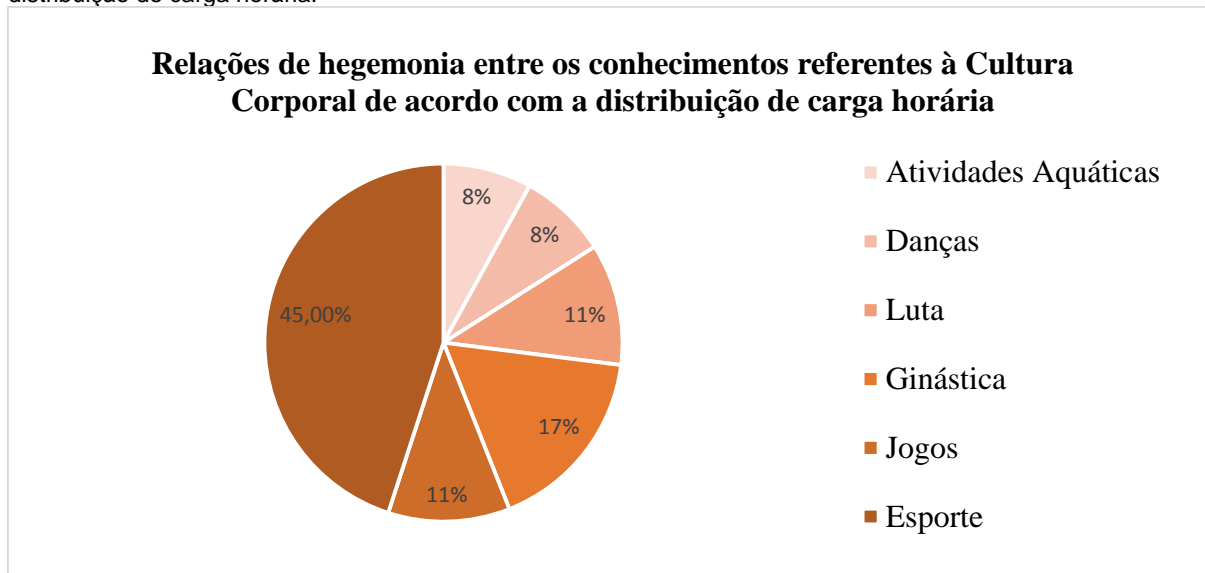
Fonte: Projeto Pedagógico da IES E. Elaboração da autora.

Isto implica considerarmos que o trato com os conhecimentos originários das Ciências Biológicas e da Saúde se sobrepõe ao trato com os conhecimentos didático-pedagógicos e sobre a Educação Básica, que, por sua vez, somam apenas 06 (seis) disciplinas. Estas relações de hegemonia também foram observadas na matriz curricular da IES C, em que há uma explícita valorização dos conhecimentos sobre o movimento humano, suas características e possibilidades de aperfeiçoamento através do treinamento físico, enquanto há uma desvalorização dos conhecimentos didático-pedagógicos necessários ao trabalho docente. Compreendemos que esta organização curricular nos concede indícios sobre a concepção de formação de professores em Educação Física defendida por esta instituição, a qual está coerente com as concepções que identificamos nos subcapítulos anteriores, ao discutirmos os objetivos estabelecidos no projeto pedagógico e o perfil do egresso. Contudo, é necessário considerarmos, sobretudo, que estamos tratando de um curso de Licenciatura, que deve oportunizar ao professor em formação a apropriação dos conhecimentos específicos do campo, dos conhecimentos didático-pedagógicos, dos conhecimentos originários das Ciências Biológicas, da Saúde, Humanas e Sociais, possibilitando-o analisar e estabelecer relações entre as dimensões técnicas, científicas, pedagógicas, políticas e biológicas do conhecimento.

As relações de hegemonia também se fazem presentes entre a categoria em que se encontram as disciplinas sobre os conhecimentos da Cultura Corporal, de forma que algumas são contempladas com cargas horárias maiores, como ocorre com Jogos, Voleibol e Lutas, em que são dedicadas 60 horas ao seu trato, enquanto as disciplinas que abordam sobre a Ginástica, o Handebol, o Basquetebol, o Futebol, o Futsal, o Atletismo, as Atividades Aquáticas e as Danças, permanecem com apenas 45 horas cada. Para além disso, observamos que há uma ênfase nos conhecimentos sobre o esporte, tendo em vista que seis deles (Handebol, Voleibol, Basquetebol,

Futebol, Atletismo e Futsal) são contemplados, fazendo com que os mesmos estejam privilegiados tanto no que concerne à quantidade de disciplinas, quanto no que concerne à quantidade de carga horária, como pode ser observado no gráfico representado a seguir.

Gráfico 8 - Relações de hegemonia entre os conhecimentos referentes à Cultura Corporal, de acordo com a distribuição de carga horária.



Fonte: Projeto Pedagógico da IES E. Elaboração da autora.

Mediante isto, observamos que os conhecimentos sobre o esporte ocupam quase metade desta categoria de disciplinas, indicando, portanto, uma valorização dos mesmos em detrimento dos demais conhecimentos sobre a Cultura Corporal. Contudo, apesar de estabelecer esta estrutura curricular, não é apresentada a base teórica que orientou a sua elaboração, levando a privilegiar estes conhecimentos. Por outro lado, as relações de hegemonia percebidas nesta categoria não se diferenciam das matrizes curriculares das demais instituições, sobretudo, da matriz curricular da IES C, seja com relação aos conhecimentos contemplados, seja com relação à hegemonia dos conhecimentos sobre o esporte.

A análise desta matriz curricular nos possibilitou observar três aspectos centrais: primeiro, não há uma organização para o trato com o conhecimento, posto que apesar de afirmar que os conhecimentos selecionados para compor o currículo estão organizados em áreas interdisciplinares e eixos de formação, não há a apresentação destas áreas/eixos, bem como, não há apresentação de uma organização das disciplinas de acordo com os mesmos; segundo, os conhecimentos originários das Ciências Biológicas e da Saúde ocupam significativa porcentagem da matriz curricular, indicando uma centralização nos mesmos; quarto, os conhecimentos sobre o esporte encontram-se privilegiados, tanto no que concerne à quantidade de disciplinas, quanto no que concerne à quantidade de carga horária. Consideramos relevante enfatizar que a ausência de uma organização para o trato com o conhecimento nesta matriz curricular, impossibilitou a elaboração de uma discussão que abarcasse apenas o eixo/núcleo/área de conhecimentos específicos da Educação Física, tornando-se necessário analisar todas as disciplinas. Contudo, isto não nos impossibilitou

identificar as relações de hegemonia e os conhecimentos privilegiados para o processo de formação, os quais estão em coerência com as perspectivas teóricas da “epistemologia da prática” defendidas pela instituição.

Sobre a matriz curricular da IES F: o Núcleo Específico

De acordo com o projeto pedagógico da IES F, a matriz curricular é composta por 33 disciplinas, as quais estão organizadas em três núcleos centrais, denominados de Núcleo Comum; Núcleo Específico e Núcleo Livre. Esta organização foi instituída pelo Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC) desta instituição, que determinou através da Resolução nº 1122, um Regulamento Geral dos Cursos de Graduação (RGCG). Segundo este regulamento, cabe às unidades acadêmicas organizar as disciplinas dos cursos nestes três núcleos, podendo estabelecer eixos temáticos ou módulos em que estas disciplinas estarão agrupadas. No Quadro 12 representado abaixo, estão descritas as características destes núcleos, de acordo com a referida resolução.

Quadro 12 - Organização da matriz curricular da IES F.

Núcleos	Descrição dos Núcleos	Carga Horária
Núcleo Comum	“[...] É o conjunto de conteúdos básicos para a formação profissional do estudante” (p. 05).	858 horas
Núcleo Específico	“[...] É o conjunto de conteúdos que darão especificidade à formação profissional” (p. 05).	2.042 horas
Núcleo Livre	“[...] É o conjunto de conteúdos que tem por objetivo: I – ampliar e diversificar a formação do estudante; II – promover a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade; III – possibilitar o aprofundamento de estudo em áreas de interesse do estudante; IV – viabilizar o intercâmbio entre estudantes de diferentes cursos [...]. Constituem opção de NL disciplinas ou eixos temáticos/módulos criados exclusivamente para esse núcleo, bem como todas as disciplinas ou eixos temáticos/módulos oferecidos pela Universidade com vagas disponíveis [...]” (p. 05-06).	155 horas

Fonte: Resolução nº 1122, CEPEC. Elaboração da autora.

No entanto, apesar de estar instituída a possibilidade de organização das disciplinas em eixos ou módulos, não há na IES F a preocupação em estabelecer um sistema complexo de trato com o conhecimento, distribuindo as disciplinas entre os três núcleos básicos instituídos pelo regulamento da instituição. Ao observarmos a distribuição de carga horária entre os núcleos, identificamos que há uma centralização da formação nos conhecimentos específicos da Educação Física, totalizando 63% da carga horária total do curso, enquanto o Núcleo Comum representa 26% e o Núcleo Livre 5%. Mediante a análise das relações estabelecidas pelos núcleos de conhecimento, apresentamos a compreensão de que a formação do professor deve estar pautada pela apropriação dos conhecimentos específicos do seu campo e dos conhecimentos didático-pedagógicos necessários à

práxis pedagógica, devendo haver um equilíbrio entre os mesmos, tanto no que concerne à quantidade de carga horária, quanto no que concerne à quantidade de disciplinas.

Após esta discussão inicial, damos início a uma análise sobre as características do Núcleo Específico, representado no Quadro 8.

Quadro 13 - Organização das disciplinas referentes ao Núcleo Específico.

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
Sujeito, Aprendizagem e Educação Física	64 horas
Educação Física e Saúde	64 horas
Introdução ao Estudo da Biomecânica do Movimento Humano	64 horas
Teorias do Esporte	64 horas
Gestão e Políticas de Educação Física, Esporte e Lazer no Brasil	64 horas
Introdução aos estudos de Lazer	90 horas
Metodologia de Ensino e Pesquisa em Natação	90 horas
Metodologia de Ensino e Pesquisa em Atletismo	90 horas
Metodologia de Ensino e Pesquisa em Voleibol	90 horas
Metodologia de Ensino e Pesquisa em Basquetebol	90 horas
Fundamentos Sócio-Culturais das Lutas na Educação Física	64 horas
Metodologia de Ensino e Pesquisa em Ginástica Escolar	128 horas
Metodologia de Ensino e Pesquisa em Dança-Educação	90 horas
Metodologia de Ensino e Pesquisa em Jogos e Brincadeiras	64 horas
Metodologia de Ensino e Pesquisa em Educação Física Adaptada	90 horas
Oficina Experimental	128 horas
Estágio Curricular Supervisionado I	200 horas
Estágio Curricular Supervisionado II	200 horas
Núcleos Temáticos de Pesquisa	90 horas
Fundamentos Filosóficos e Sócio-Históricos da Educação Física	64 horas
Total do Núcleo	2.042 horas

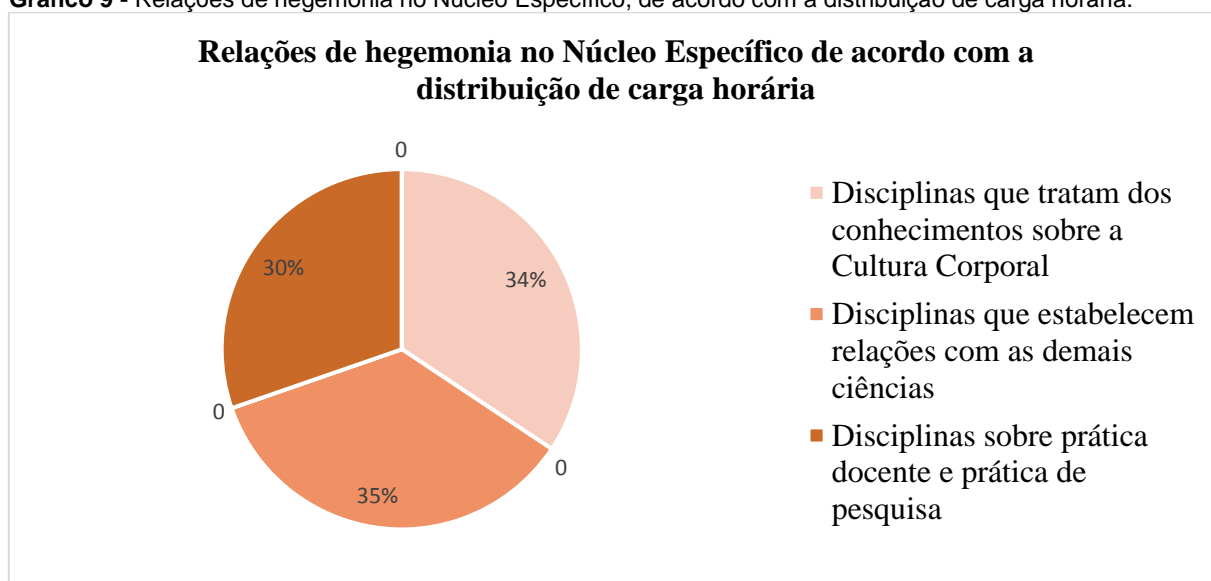
Fonte: Projeto Pedagógico da IES F. Elaboração da autora.

As disciplinas que compõe este núcleo podem ser organizadas em três categorias: primeira, referente às disciplinas que tratam dos conhecimentos sobre a Cultura Corporal, quais sejam: Metodologia de Ensino e Pesquisa em Natação; Metodologia de Ensino e Pesquisa em Atletismo; Metodologia de Ensino e Pesquisa em Voleibol; Fundamentos Sócio-Culturais das Lutas na Educação Física; Metodologia de Ensino e Pesquisa em Ginástica Escolar; Metodologia de Ensino e Pesquisa em Dança-Educação; Metodologia de Ensino e Pesquisa em Jogos e Brincadeiras, somando 08 (oito) disciplinas; segunda, referente às disciplinas que estabelecem relações com os conhecimentos originários das Ciências Humanas e Sociais, Ciências Biológicas e da Saúde, sendo: Sujeito, Aprendizagem e Educação Física; Educação Física e Saúde; Introdução ao Estudo da Biomecânica do Movimento Humano; Teorias do Esporte; Gestão e Políticas de Educação Física,

Esporte e Lazer no Brasil; Introdução aos Estudos do Lazer; Fundamentos Filosóficos e Históricos da Educação Física, totalizando 08 (oito) disciplinas; e, na terceira categoria, estão as disciplinas que tratam sobre prática docente e prática de pesquisa, a saber: Oficina Experimental; Estágio Curricular Supervisionado I e II; e, Núcleos Temáticos de Pesquisa, completando 04 (quatro) disciplinas.

Diferentemente das instituições analisadas anteriormente, identificamos um equilíbrio na quantidade de disciplinas distribuídas neste eixo curricular, não havendo, portanto, uma hegemonia das disciplinas que tratam dos conhecimentos sobre a Cultura Corporal. Ao analisarmos a distribuição de carga horária deste eixo, observamos que este equilíbrio se mantém, posto que as três categorias de disciplinas são contempladas com uma quantidade de carga horária semelhante, como pode ser observado no Gráfico 9.

Gráfico 9 - Relações de hegemonia no Núcleo Específico, de acordo com a distribuição de carga horária.



Fonte: Projeto Pedagógico da IES F. Elaboração da autora.

Por outro lado, foram observadas relações de hegemonia entre as disciplinas que tratam dos conhecimentos sobre a Cultura Corporal, especificamente, no que concerne à distribuição de carga horária. Nesta categoria, os conhecimentos sobre Ginástica Escolar foram contemplados com 128 horas, constituindo, portanto, a disciplina que possui a maior carga horária. As disciplinas que tratam sobre o Atletismo, a Natação, o Basquetebol, o Voleibol e a Dança possuem 90 horas cada, enquanto as disciplinas que tratam dos conhecimentos sobre as Lutas e os Jogos e Brincadeiras permanecem com 64 horas, caracterizando a menor carga horária desta categoria. Contudo, não são explicitados neste projeto pedagógico os pressupostos teóricos, epistemológicos e metodológicos que orientaram esta distribui o de carga horária, cujas especificidades apontam para a valoriza o dos conhecimentos relacionados à Ginástica e uma desvaloriza o dos conhecimentos pertencentes às Lutas e aos Jogos e Brincadeiras. Consideramos relevante mencionar que a IES F é uma das duas institui es a propor uma disciplina que trate dos conhecimentos sobre os Jogos e Brincadeiras, ampliando o currículo e a forma o dos professores neste aspecto. Por outro lado, há uma limita o do currículo e da forma o ao propor uma carga horária menor a esta disciplina, demonstrando que,

apesar de contemplá-la em seu currículo, há uma desvalorização da mesma quando comparada ao esporte e à Ginástica.

Outro aspecto presente nesta categoria de disciplinas, é a nomenclatura dedicada às mesmas, em que apenas a disciplina em que são tratados os conhecimentos sobre as Lutas, é dedicada a nomenclatura “Fundamentos Sócio-Culturais das Lutas na Educação Física”, enquanto as demais são nomeadas com o prefixo “Metodologia de Ensino e Pesquisa”, levando-nos a questionar o trato dado ao conhecimento nestas disciplinas. Isto se deve à compreensão de que estas nomenclaturas nos possibilitam indícios para tratar, ainda que ao nível do currículo prescrito, sobre o direcionamento teórico e metodológico a ser concedido aos conteúdos nestas disciplinas, de forma que a primeira nomenclatura remete às questões históricas, sociais e culturais que envolvem as Lutas, enquanto há, na segunda, uma ênfase nas metodologias de ensino e pesquisa dos demais conhecimentos sobre a Cultura Corporal no contexto escolar. Compreendemos que a formação do professor de Educação Física não deve estar centralizada em um destes aspectos, tendo em vista que isto resulta em uma fragmentação do conhecimento, e, portanto, em uma fragmentação da formação. Devido a isto, defendemos que nas disciplinas em que forem tratados os conhecimentos referentes à Cultura Corporal, seja permitido ao professor em formação compreender a totalidade deste conhecimento, e, isto significa compreender suas raízes históricas, culturais e sociais, sua inserção e relação com o sistema de produção capitalista, suas possibilidades de ensino e aprendizagem no contexto escolar, e, mediante isto, suas possibilidades de contribuir com a emancipação humana.

Na categoria de disciplinas em que são estabelecidas relações com conhecimentos originários das Ciências Biológicas e da Saúde e Ciências Humanas e Sociais, também foram observadas relações de hegemonia, em que as disciplinas Introdução aos Estudos do Lazer e Metodologia de Ensino e Pesquisa em Educação Física Adaptada foram contempladas com uma maior carga horária, correspondendo a 90 horas cada, enquanto as demais disciplinas pertencentes a esta categoria foram contempladas com 64 horas cada. No entanto, assim como as demais relações de hegemonia que foram analisadas no Núcleo Específico, não são explicitados os pressupostos teóricos que nortearam o privilégio destes conhecimentos através da distribuição de carga horária.

O Núcleo Específico da IES F também se diferencia da matriz curricular das instituições anteriormente analisadas ao propor uma terceira categoria de disciplinas, cuja centralidade está nas atividades relacionadas ao Estágio Curricular Supervisionado e à prática de pesquisa, representados pelas disciplinas Estágio Curricular Supervisionado I e II, Oficina Experimental e Núcleos Temáticos de Pesquisa. Compreendemos que estas disciplinas não tratam dos conhecimentos específicos da Educação Física, mas dizem respeito à formação de professores de uma forma geral, constituindo-se enquanto um momento em que é realizada uma síntese dos conhecimentos específicos e didático-pedagógicos apropriados durante a formação. Por esta razão, consideramos que estas disciplinas foram posicionadas neste núcleo de forma equivocada, explicitando ausência de clareza sobre a especificidade destas disciplinas e deste núcleo. Por outro lado, entendemos que, caso estas disciplinas estivessem inseridas em eixos ou módulos dentro deste núcleo, haveria uma maior coerência no que diz respeito à organização e trato com o conhecimento.

Desta forma, compreendemos que esta análise nos possibilitou observar cinco aspectos relevantes sobre a matriz curricular da IES F: primeiro, a formação está centralizada nos conhecimentos específicos do campo da Educação Física, tendo em vista que grande parte da carga horária total do curso está dedicada ao Núcleo Específico; segundo, há um equilíbrio entre as disciplinas pertencentes ao Núcleo Específico, diferenciando-se das demais instituições em que há ênfase no esporte; terceiro, a distribuição de carga horária revela uma valorização dos conhecimentos sobre a Ginástica e uma desvalorização dos conhecimentos sobre as Lutas e os Jogos e Brincadeiras; quarto, são dedicadas nomenclaturas diferenciadas à determinadas disciplinas que tratam dos conhecimentos sobre a Cultura Corporal, explicitando fragmentação no trato com o conhecimento; quinto, presença do Estágio Curricular Supervisionado e disciplinas que tratam sobre a prática de pesquisa, demonstrando ausência de clareza sobre a especificidade do núcleo.

4.2.1 Os Conhecimentos Selecionados para Compor a Matriz Curricular das Instituições Analisadas: síntese e categorias

Ao realizamos a análise destas matrizes curriculares e seus respectivos eixos/núcleos/áreas de conhecimentos identificadores e/ou específicos do campo da Educação Física, observamos que, no que diz respeito à estrutura da matriz curricular e aos conhecimentos selecionados para compor o currículo, há uma grandiosa aproximação entre as propostas pedagógicas pertencentes às IES do Estado de Goiás. Compreendemos que esta análise nos permitiu observar aspectos relevantes, os quais, caracterizam-se enquanto aspectos que nos causam certa inquietude, posto que determinadas instituições realizam a defesa de uma formação crítica e ampliada em Educação Física, cujos princípios não estão materializados na organização das disciplinas, culminando em currículos esvaziados de coerência entre a base teórica e os conhecimentos privilegiados para a formação. Por outro lado, determinadas instituições realizam a defesa de uma formação pautada em uma base teórica acrítica, a-histórica, biologicista, tecnicista e pragmática, fazendo com que a organização das disciplinas se constitua enquanto um reflexo destas concepções. Por esta razão, destacamos quatro categorias extraídas na análise das matrizes curriculares, objetivando realizar uma síntese dos aspectos observados, sendo: 1. Conhecimentos Específicos da Educação Física; 2. Ênfase na Metodologia de Ensino; 3. Limitação da Cultura Corporal; 4. Esportivização do Currículo.

Conhecimentos Específicos da Educação Física

Observamos nas matrizes curriculares dos 06 (seis) projetos pedagógicos, uma ênfase nos conhecimentos específicos e/ou identificadores do campo da Educação Física, uma vez que os eixos/núcleos/áreas destinados aos mesmos recebem uma maior carga horária, de forma que em determinadas instituições, corresponde ao dobro da carga horária destinada aos demais eixos/núcleos/áreas de conhecimento. Compreendemos que esta centralização da formação nos conhecimentos específicos do campo em questão, corresponde à uma limitação da mesma, tendo em vista que está acompanhada de uma desvalorização dos conhecimentos originários das demais

ciências, que possibilitariam aos professores em formação estabelecer relações críticas e ampliadas entre a Cultura Corporal e o ser humano, a natureza, a sociedade, o trabalho e a educação. Isto não significa afirmarmos que existe uma carga horária ideal para o trato com estes conhecimentos, mas sim que a formação de um professor exige equilíbrio entre os conhecimentos específicos do campo da Educação Física, os conhecimentos didático-pedagógicos necessários ao trabalho docente, os conhecimentos originários das Ciências Humanas e Sociais e os conhecimentos originários das Ciências Biológicas e da Saúde.

Segundo Taffarel et al (2006), os cursos de formação de professores em Educação Física devem possibilitar sólida formação teórica e científica, que permita aos docentes compreenderem as dimensões científicas, técnicas, pedagógicas, históricas, éticas, morais e políticas do conhecimento específico deste campo, superando a formação unilateral, especializada e limitada que tem sido mantida pelas IES desde os primórdios da Educação Física no Brasil. A materialização de uma formação omnilateral no currículo destes cursos, deve possibilitar, sobretudo, a apropriação dos conhecimentos necessários à análise crítica do sistema de produção capitalista, suas características, contradições e implicações para a formação e trabalho do professor de Educação Física, levando-o a construir um trabalho pedagógico que objetive a emancipação humana e tenha enquanto princípio norteador um projeto histórico superador.

O professor de Educação Física, além do domínio dos conhecimentos específicos para a sua atuação profissional, deve, necessariamente, compreender e enfrentar as questões envolvidas com o trabalho capitalista, seu caráter e organização. Isto implica compreender as questões envolvidas com o caráter que assume o trabalho: um caráter ontológico de formação do ser humano e outro, de trabalho alienado no modo de produção capitalista. Nesta perspectiva, deve-se criticar a base técnica e tecnológica do trabalho do professor de Educação Física e buscar a construção de novas bases científicas para a organização do trabalho, a saber, um trabalho na linha do trabalhar emancipatório [...] (TAFFAREL et al, 2006, p. 15).

No entanto, esta formação omnilateral não deve se dar em disciplinas específicas, que pretendam esgotar as discussões e dimensões acima mencionadas em um espaço e tempo limitados, mas sim, ao longo de toda a formação, estando inserida, principalmente, nas disciplinas que tratam dos conhecimentos sobre a Cultura Corporal, permitindo aos professores em formação compreender os determinantes históricos, sociais, políticos e econômicos que envolvem a Dança, a Ginástica, as Lutas, o Esporte, os Jogos, Brinquedos e Brincadeiras, entre outros.

Ênfase na Metodologia de Ensino

Nas disciplinas que tratam dos conhecimentos sobre a Cultura Corporal, há centralização nos aspectos metodológicos. Enfatizamos que esta análise está baseada na nomenclatura dedicada a estas disciplinas, que, ao nosso ver, concede indícios sobre o direcionamento que é dado a estes conhecimentos. Contudo, é necessário um estudo que analise as demais dimensões do currículo, sobretudo, a ementa, o plano de ensino e as referências bibliográficas elencadas para estas disciplinas, objetivando realizar uma análise crítica e radical sobre o trato dedicado a estes conhecimentos. Compreendemos que para tratarmos sobre este aspecto, devemos retomar a defesa

que realizávamos anteriormente, de que a formação do professor deve possibilitar consistente e ampla formação teórica, em que a dimensão metodológica do ensino esteja dialeticamente relacionada à dimensão histórica, social, política e econômica sobre a Cultura Corporal, possibilitando ao professor em formação uma compreensão sobre a totalidade deste conhecimento e não apenas sobre as possíveis metodologias existentes para o seu ensino.

Limitação da Cultura Corporal

Outro aspecto que também está relacionado à especialização e limitação da formação, é a quantidade de conhecimentos sobre a Cultura Corporal tratados pelos projetos pedagógicos, em que nas seis instituições são dedicadas disciplinas à Dança, a Ginástica, as Lutas, o Atletismo, a Natação, o Handebol, o Basquetebol, o Voleibol, o Futebol e o Futsal, com exceção da IES E e IES F, que se caracterizam enquanto as duas instituições que dedicam uma disciplina aos conhecimentos dos Jogos, Brinquedos e Brincadeiras. Isto significa que, estas instituições têm formado professores especializados nos conhecimentos acima mencionados, principalmente, nos conhecimentos referentes ao esporte. O Coletivo de Autores, ao publicar em 1992 a obra “Metodologia de Ensino em Educação Física”, já nos alertava que a Cultura Corporal corresponde à materialidade corpórea humana historicamente construída, cuja amplitude e complexidade não se restringe ao Esporte, à Ginástica, às Lutas e à Dança. Se quisermos levar esta análise mais adiante, veremos que esta limitação do currículo proporciona uma limitação da formação humana dos indivíduos que frequentam as instituições de ensino públicas, sobretudo, da classe trabalhadora, que amplia os seus conhecimentos sobre a Cultura Corporal nestas instituições.

Esportivização do Currículo

Como mencionamos no item anterior, estas instituições têm privilegiado determinados conhecimentos para a formação, sobretudo, os conhecimentos sobre o esporte. Ao realizarmos a análise sobre as matrizes curriculares, observamos que estes conhecimentos são privilegiados na distribuição de carga horária e na quantidade de disciplinas dedicadas ao seu trato. Isto significa que há uma esportivização dos currículos de formação, remetendo-nos ao primeiro e segundo modelo curricular do campo, em que havia uma hegemonia das disciplinas que tratavam do esporte. As propostas que discutem o ensino dos esportes e que se aproximam de referenciais teóricos, epistemológicos e metodológicos críticos, como a “Pedagogia do Esporte” de Sadi (2010), têm realizado um movimento de contraposição ao trato com as modalidades específicas do esporte, devido à aproximação das mesmas a uma concepção tecnicista e tradicionalista de ensino destes conhecimentos. Para este autor, a socialização destes conhecimentos deve ocorrer em quatro categorias centrais, a saber: invasão, rede/parede, rebatida/campo e alvo, em que há um agrupamento das características comuns aos jogos, possibilitando uma compreensão de totalidade dos mesmos. Aproximando-se da proposta de Sadi (2010), Taffarel e Santos Junior (2012) também se contrapõe ao trato com as modalidades esportivas, defendendo que a formação do professor de

Educação Física deve possibilitar o domínio de macroconceitos do campo, em que o esporte seria um deles.

A análise destas matrizes curriculares e seus respectivos eixos/núcleos/áreas de conhecimento nos permitiu observar que em determinados projetos pedagógicos são apresentados avanços para a formação de professores em Educação Física, posto que há no plano teórico, a aproximação com uma base teórica, cujos princípios apontam para a superação de uma formação reducionista, biologicista, esportivizada e instrumental. No entanto, há ainda uma dificuldade em materializar estes princípios na organização das matrizes curriculares e na seleção dos conhecimentos que irão compor as disciplinas, elaborando estruturas que privilegiam, de forma ou outra, as concepções de formação que se pretende combater.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivando construir uma discussão que nos possibilitasse os elementos teóricos, epistemológicos e metodológicos para a análise que se pretendia realizar dos projetos pedagógicos, iniciamos a discussão deste estudo dando destaque ao processo histórico de constituição do currículo, alcançando a compreensão de que o mesmo caracteriza-se enquanto instrumento de seleção dos conhecimentos no interior do patrimônio cultural humana, cuja gênese foi determinada pela necessidade de estabelecer os conhecimentos que iriam compor a formação humana nas instituições de ensino. No decorrer deste estudo, vimos que o currículo é um instrumento ideológico que influencia diretamente na formação humana dos indivíduos e na elaboração de um projeto de sociedade, seja ele reprodutor ou superador. O currículo não é meramente um instrumento neutro originado de determinada forma de pensar a educação, mas sim, uma expressão da função da instituição escolar de socializar os conhecimentos historicamente e culturalmente sistematizados pelo homem, compondo uma relação dialética entre os agentes sociais que o permeiam. Mediante isto, pode ser um mecanismo de manutenção do *status quo*, como pode ser um instrumento de transformação social, através da promoção de uma formação humana emancipada.

Após esta discussão, partimos para o significado atribuído ao currículo em distintos períodos históricos, notando que, ora ou outra, este instrumento foi utilizado para obedecer aos ideais hegemônicos de seus tempos históricos. Em meio a um movimento de concordância e discordância entre as teorias curriculares apresentadas, refutamos os ideais que compreendíamos inadequados para a formação humana que defendemos e nos posicionamos diante das visões de mundo em disputa. Nesta dinâmica, tomamos partido de uma teoria curricular marxista pautada em uma perspectiva crítica de ser humano, mundo, sociedade e formação humana, que compreende os determinantes históricos, sociais e culturais que influenciam a educação. Esta concepção busca permitir o acesso aos diversos conhecimentos historicamente e culturalmente sistematizados pela humanidade, como uma forma de desenvolver nos indivíduos uma consciência política sobre as problemáticas sociais atuais, promovendo as transformações necessárias.

Seguindo a mesma perspectiva da discussão sobre o currículo, dedicamos um capítulo para a análise sobre o processo histórico de gênese, constituição e desenvolvimento da Educação Física no Brasil, destacando os cursos de formação de professores, as políticas educacionais e curriculares neste processo, explicitando, sobretudo, os avanços e limites apresentados em cada período histórico. Compreendemos que esta análise foi de grandiosa relevância para este estudo, tendo em vista que as mudanças históricas referentes a estes cursos, nos concederam indícios para pensar a formação de professores em Educação Física na atualidade, e, para além disso, nos possibilitou elementos para analisar os projetos pedagógicos através comparações entre os modelos curriculares que marcaram períodos anteriores.

Ao partirmos para a análise dos projetos pedagógicos, organizamos a discussão em dois momentos centrais, em que primeiramente investigamos o objetivo geral e objetivos específicos das instituições, extraindo duas categorias: “Formação Crítica, Docência e Trabalho Pedagógico”, e, “Reflexão, Subjetividade e Pragmatismo”. Em um segundo momento, partimos para a análise das

matrizes curriculares, dando ênfase aos eixos/núcleos/áreas de conhecimentos específicos e/ou identificadores do campo da Educação Física, culminando em outras quatro categorias, a saber: Os Conhecimentos Específicos da Educação Física; Ênfase nas Metodologias de Ensino; Limitação da Cultura Corporal, e, por fim, Esportivização do Currículo. Mediante isto, observamos que há uma nítida divisão entre estas instituições, caracterizada por aquelas que ao nível do projeto pedagógico se apropriam de perspectivas teóricas críticas que, em sua maioria, caracterizam-se enquanto teorias de cunho marxista, e, instituições que se aproximam das defesas realizadas pelas teorias da Epistemologia da Prática, do Currículo Humanístico, do Professor Reflexivo e da Pedagogia das Competências, as quais como mencionamos nas análises anteriores, se constituem enquanto teorias acrílicas da educação e do currículo.

Contudo, apesar de identificamos estas diferenças na análise sobre o objetivo geral, objetivos específicos e perfil do egresso destes projetos pedagógicos, observamos que há uma significativa semelhança entre a matriz curricular destas instituições, sobretudo, no que diz respeito à organização das disciplinas nos eixos/núcleos/áreas de conhecimentos específicos e/ou identificadores da Educação Física. Isto significa que estes projetos pedagógicos indicaram: primeiro, uma centralização da matriz curricular nos conhecimentos específicos e/ou identificadores do campo da Educação Física, culminando em uma desvalorização dos demais conhecimentos que compõe estas matrizes, principalmente, dos conhecimentos didático-pedagógicos que permanecem em eixos/núcleos/áreas com menores cargas horárias; segundo, as nomenclaturas dedicadas às disciplinas indicam ênfase nas metodologias de ensino dos conhecimentos referentes à Cultura Corporal, levando-nos a pontuar a necessidade de que a Cultura Corporal seja compreendida em sua totalidade, abarcando aspectos técnicos, teóricos, científicos, pedagógicos, políticos, econômicos, sociais e culturais; terceiro, as instituições tratam dos mesmos conhecimentos referentes à Cultura Corporal, limitando-a ao trato com o Voleibol, Handebol, Basquetebol, Futebol, Futsal, Atletismo, Natação ou Atividades Aquáticas, Dança, Ginástica, Lutas e Jogos, Brinquedos e Brincadeiras, obliterando que existem mais conhecimentos que compõe a Cultura Corporal; quarto, há uma ênfase nos conhecimentos sobre o Esporte, os quais são privilegiados tanto na quantidade de disciplinas em que são contemplados, quanto na quantidade de carga horária destinada ao seu trato; quinto, os conhecimentos sobre o Esporte são tratados no formato de modalidades, aproximando-se de uma concepção tecnicista e tradicionalista de ensino. Desta forma, compreendemos que os currículos dos cursos de formação em Educação Física do Estado de Goiás avançam no plano teórico, ao se apropriarem de perspectivas críticas para o processo de formação. Contudo, apresentam ainda uma dificuldade em materializar estas perspectivas e suas respectivas concepções na seleção e organização dos conhecimentos que compõe a matriz curricular, tornando-se necessário avançar neste sentido para materializar, de fato, uma formação crítica.

Para finalizarmos este estudo, consideramos ser relevante apontarmos os limites que estiveram presentes neste processo. Inicialmente, os pesquisadores deste estudo pretendiam analisar todas as IES do Estado de Goiás, buscando compreender de forma mais ampliada os cursos de Licenciatura Presencial em Educação Física. Contudo, não foi possível o acesso aos projetos pedagógicos de todas estas instituições, sobretudo, devido à oposição das instituições privadas em

participar da pesquisa. Além disso, compreendemos que o trato com documentos possui limites específicos, posto que os mesmos nos concedem uma compreensão restrita da realidade, impossibilitando o acesso a elementos que estão em outros níveis de análise e que enriqueceriam as discussões realizadas. Por fim, mencionamos os limites relacionados aos próprios pesquisadores, os quais estão em constante formação, e, em decorrência disto, se encontram em um ininterrupto processo de apropriação e complexificação de conceitos, teorias e concepções. Para compreendermos estes limites, basta nos recordarmos da máxima “ser é vir a ser”.

Em termos de conclusão, apontamos que são necessárias demais pesquisas que busquem discutir a formação de professores em Educação Física para além do projeto pedagógico ou do “currículo moldado pelos professores” (SACRISTÁN, 2000), ampliando a nossa compreensão sobre a complexidade deste determinante social. Inclusive, as categorias extraídas neste estudo podem servir de ponto de partida para estas pesquisas, culminando em demais questionamentos e possíveis respostas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Giovanni Antônio Pinto. **Trabalho e Subjetividade: o metabolismo social da reestruturação produtiva do capital.** Marília: 2008. Disponível em:

<<https://incubadorasocialpuhrs.files.wordpress.com/2013/12/trabalho-e-subjetividade.pdf>> Acesso em 04 de Fevereiro de 2017.

AMADO, J. Procedimentos de análise de dados. In: AMADO, J. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

APPLE, Michael. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? **Teoria & Educação**, 1991.

BAPTISTA, T. J. R. et al. Perfil atual da formação profissional em Educação Física no Brasil. In: SILVA, Ana Márcia; BEDOYA, Víctor Molina (Org.). **Formação Profissional em Educação Física na América Latina: Encontros, Diversidades e Desafios**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. Cap. 3. p. 55-75.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Autores Associados, 1999.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luis Fernandes. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educ. Soc.**, v.22, n.75, p.39-83, 2001.

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

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CES 07/2004**. Brasília, 2004.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP 01/2002**. Brasília, 2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP 02/2002**. Brasília, 2002.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CFE/CES 69/1969**. Brasília, 1969.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CFE/CES 03/1987**. Brasília, 1987.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CES 138/2002**. Brasília, 2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP 08/2001**. Brasília, 2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP 776/1997**. Brasília, 1997.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP 583/2001**. Brasília, 2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CES 58/2004**. Brasília, 2004.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CFE/CES 894/1969**. Brasília, 1969.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CFE/CES 672/1969**. Brasília, 1969.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CFE/CES 717/1971**. Brasília, 1971.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 36-61, 2013.

DAVID, Nivaldo. **Novos ordenamentos legais e a formação de professores de Educação Física: pressupostos de uma nova pedagogia de resultados**. Dissertação (Mestrado) Campinas: UNICAMP, 2003.

DEWEY, John. **Educação e democracia**. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

DUARTE, Newton. **Vygotsky e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vygotskiana. Campinas: Autores Associados, 2011.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e Crise do Trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Globalização e Crise do Emprego: Mistificações e Perspectivas da Formação Técnico - Profissional. **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, v.25, n.2, maio-ago./1999, p.31-45.

FREITAS, Luis Carlos de. **Crise da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. São Paulo: Papyrus, 1995.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

GESSER, Verônica. A evolução histórica do currículo: dos primórdios à atualidade. **Contrapontos**, Itajaí, n. 4, p. 69-81, 2002.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1994.

GRUNDY, S. **Curriculum: product or práxis**. Londres: The Falmer Press, 1987

GALLO, S. Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 551-565, set./dez. 2006.

HARVEY, David. **A Condição Pós-Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1992.

_____. **O Novo Imperialismo**. São Paulo: Loyola, 2005.

HÚNGARO, Marcelo. **Trabalho, tempo livre e emancipação humana** – os determinantes ontológicos das políticas sociais de lazer. Tese de doutorado apresentado ao programa de estudos pós-graduados em educação física da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2008

_____. A educação física e a tentativa de “deixar de mentir”: o projeto de “intenção de ruptura”. In: MEDINA, João Paulo. Subirá. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**: novas contradições e desafios do século XXI. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola**. Texto. Poço de Caldas: 25º ANPED, 2002.

LUKÁCS, Gyrogy. As bases ontológicas do pensamento e da atividade humana. In: Ontologia social, formação profissional e política. São Paulo: **Revista do NEAM**, pp. 844, maio de 1997.

_____. **Introdução a uma Estética Marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

_____. **O Jovem Marx e Outros Escritos de Filosofia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

LÊNIN, Vladimir Ilyich. **Obras Escolhidas em Seis Tomos**. Lisboa: Progresso, 1977.

LIMONTA, Sandra Valéria. **Currículo e formação de professores: um estudo da proposta curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás**. 2009. 327f. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2009.

LIMONTA, Sandra Valéria; SILVA, Kátia Augusta Curado. Formação de professores, trabalho docente e qualidade do ensino. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. **Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: América, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias Pós-Críticas, Política e Currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, p. 07-13, 2013.

LOPES, Sandra Ferrão; VIEIRA, Rui Marques; MOREIRA, António. WEQDA na análise qualitativa de interações no contexto de uma oficina de formação de professores. **Indagatio Didactica**, vol. 5, 111-121, outubro, 2013.

LOWY, Michael. **Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista**. São Paulo: Cortez, 1985.

MACNEIL, J. **Currículo Humanístico**. Tradução de José Camilo dos Santos Filho. Campinas: Editora, 1984.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Louis Bonaparte**. Lisboa: Avante, 1984.

_____. ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Lisboa: Avante, 2006.

_____. **Miséria da Filosofia**. Porto: Escorpião, 1976.

_____. **O Capital. Crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.

_____. Prefácio. Crítica da Economia Política. In: **Para a Crítica da Economia Política**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

_____. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MEDINA, João Paulo S. **A Educação Física Cuida do Corpo... e “Mente”**. Campinas: Papyrus, 2013.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MELO, Víctor Andrade de. **História da Educação Física e do Esporte no Brasil – panoramas e perspectivas**. São Paulo: Ibrasa, 1999.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Multiculturalismo, Currículo e Formação de Professores. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papyrus, 2013.

_____. **Currículos e Programas no Brasil**. São Paulo: Papyrus, 1990.

MORAES, Maria Célia Marcondes. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 11, maio/ago, 2004.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. **Prólogo: elementos para uma leitura crítica do Manifesto Comunista**. In: MARX, K. e ENGELS, F. Manifesto do partido comunista. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1993.

NETO, E. A. M; LIMA, E. C. dos S; TONET, I. O Conceito de Crítica em Marx. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**. Fortaleza, ano 1, n. 1, jan/2009.

NOZAKI, Hajime. Mundo do trabalho, formação de professores e conselhos profissionais. In: FIGUEIREDO, Zenólia. **Formação profissional em Educação Física e mundo do trabalho**. Vitória: Salesiana, 2005.

_____. **Educação Física e Reordenamento no Mundo do Trabalho: mediações da regulamentação da profissão**. Universidade Federal Fluminense (UFF), 2004. Tese de Doutorado.

PÁDUA, Elisabete. **Metodologia da Pesquisa: abordagem teórico-prática**. Campinas: Papyrus, 2000.

PACHECO. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 2009.

PEREIRA FILHO, Ednaldo. Educação Física: limites da formação e do exercício profissional. In: FIGUEIREDO, Zenólia. **Formação profissional em Educação Física e Mundo do Trabalho**. Vitória: Salesiana, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre, Artmed, 1999.

RODRIGUES, José. **O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SACRISTÁN, Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In: **PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre, 2000.

SANTOS, William Batista dos; LIMONTA, Sandra Valeria. Perspectivas do Banco Mundial para a formação de professores no Brasil: análise crítica. **Teoria e Prática**. v. 24. set/dez, 2013, p. 176-194.

SCHÖN, David. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. GUIMARÃES, Valter Soares. O método e a metodologia na pesquisa sobre professores(as). In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (Org.). **Pesquisas sobre professores(as): métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referências**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

SOUZA NETO, Samuel et al. A formação profissional em Educação Física no Brasil: Uma história sob a perspectiva da legislação federal do século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n.2, p.113-128, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos da identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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**. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 1983.

TAFFAREL, Celi Nelza; LACKS, Solange. **Formação humana e formação de professores: contribuições para a construção do projeto histórico socialista**. Recife: Anais do XV CONBRACE, 2007.

TAFFAREL, Celi Nelza; SANTOS JUNIOR, Cláudio de Lira. Formação Humana e Formação de Professores de Educação Física: para além da falsa dicotomia Licenciatura x Bacharelado. In: TERRA, Dinah Vasconcellos; SOUZA JUNIOR, Marcílio. **Formação em Educação Física & Ciências do Esporte: políticas e cotidiano**. São Paulo/Goiânia: Hucitec, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

VENTURA, Paulo. Roberto Veloso. **A educação física e sua constituição histórica: desvelando ocultamentos**. (tese de doutorado), Goiânia: PUC Goiás, 2010.

YOUNG, Michael. Teoria do Currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan/mar. 2014.

ANEXOS

ANEXO A – OFÍCIO DE SOLICITAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DOS CURSOS (PPC)



UnB

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Goiânia, 16 de Outubro de 2015

