

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

AS TRANSFORMAÇÕES SOCIETÁRIAS CONTEMPORÂNEAS E
A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Tiago Onofre da Silva

BRASÍLIA
2012

AS TRANSFORMAÇÕES SOCIETÁRIAS CONTEMPORÂNEAS E A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

TIAGO ONOFRE DA SILVA

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação Física da Universidade de Brasília,
como requisito parcial para obtenção do grau
de Mestre em Educação Física.

ORIENTADOR: EDSON MARCELO HÚNGARO

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força e esperança rumo a mais uma vitória.

Aos meus pais, Valdemar e Aparecida, por todo o apoio, carinho e inspiração, principalmente nos momentos conclusivos deste trabalho. Aos meus irmãos pelo companheirismo.

Aos meus tios Everton e Fátima pela recepção e estadia durante boa parte do curso e todo o apoio e ajuda desde os tempos de pré-vestibular.

À minha querida tia Maria José pela rigorosa e companheira revisão do texto, pela ajuda nos momentos finais de elaboração deste trabalho.

À Michelle pela correção rigorosa da versão final do trabalho.

Aos membros da banca, tanto os de qualificação, quanto os de defesa, Fernando Mascarenhas, José Vieira, Lino Castellani, pelas críticas, pelo debate, e pelas sugestões que contribuíram muito para o enriquecimento deste trabalho.

Ao meu orientador, grande amigo, Edson Marcelo Húngaro, por todas as conversas, pela paciência, pelo exemplo de generosidade, pelos conselhos nos momentos de dificuldade e pela riqueza formativa que proporcionou, não somente a mim, mas a todos que o buscam tendo como projeto de vida uma formação humana emancipada.

Aos colegas de GEPELC – FEF/UFG, que me ajudaram desde a elaboração do pré-projeto. Aos novos colegas do AVANTE – FEF/UnB, por todos os momentos de enriquecimento e aprendizado conjunto.

Aos novos amigos que fiz em Brasília. Aos velhos, que em Goiânia me apoiaram e sempre acreditaram no potencial deste trabalho.

Este trabalho, embora tenha minha autoria individual, expressa o conjunto de relações, o conjunto de pessoas que contribuem para o meu enriquecimento humano pessoal. Sintam-se autores deste texto e muito obrigado por tudo!

RESUMO

Esta dissertação investigou a relação entre transformações societárias e a formação em Educação Física. Utilizando procedimentos de natureza bibliográfica, foram realizados estudos sobre o conjunto de mudanças que abrangem os complexos econômico, político, social e cultural; as transformações no ensino superior e na Educação Física. Foi identificado que as transformações, ao mesmo tempo que se revelam como respostas às crises, também apresentam demandas de reestruturação, como reformas do Estado e reformas educacionais. O novo papel do Estado e o crescente envolvimento do mercado junto aos direitos sociais, como educação, lazer e esporte, geram questionamentos a respeito do papel da Educação, de forma ampla, e também por áreas específicas, como no caso da Educação Física. Essa nova configuração tem refletido em determinações internas, desvelando uma crise na formação em Educação Física, no conteúdo e nos currículos, materializando-se no processo de construção e definição das diretrizes curriculares. A partir da análise documental dos pareceres e resoluções e do histórico debate em torno da definição legal dos rumos formativos da área, concluiu-se que o cenário ainda está aberto, possibilitando a formação de Licenciados e Bacharéis, cabendo a cada IES a escolha pela modalidade de graduação adequada ao seu projeto de formação.

Palavras-chave: Políticas de Educação Superior, Educação Física, Formação, Diretrizes Curriculares.

ABSTRACT

This dissertation investigated the relationship between changes in corporate training and Physical Education. Using procedures bibliographic nature studies were performed on the set of changes that encompass the complex economic, political, social and cultural transformations in higher education and physical education. It was identified that the changes at the same time it shows how responses to crises also present restructuring demands as state reforms and educational reforms. The new role of the state and the increasing involvement of the market along social rights such as education, leisure and sport, generate questions about the role of education, broadly, and also for specific areas, such as physical education. This new configuration is reflected in internal determinations, revealing a crisis in education in physical education, the content and curricula, materializing in the construction and definition of curriculum guidelines. From documentary analysis of opinions and resolutions and the historical debate around the legal definition of training courses in the area, it was concluded that the scenario is still open, allowing the formation of Graduates and Alumni, with each mode by choosing IES adequate undergraduate training to your project.

Keywords: Policies for Higher Education, Physical Education, Training, Curriculum guidelines.

SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - O CONTEXTO GERAL DAS MUDANÇAS SOCIETÁRIAS.....	5
1.1 A Crise.....	6
1.2 Reorganização Política e Papel do Estado.....	8
1.3 Reestruturação Produtiva e Mundo do Trabalho.....	19
1.4 A Atualidade Sociocultural.....	25
CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	32
2.1 Educação, Modo de Produção e Mundo do Trabalho.....	32
2.2 Reorientação do Estado e das Políticas Educacionais.....	33
2.3 Políticas e Mudanças no Ensino Superior.....	39
2.4 Teorias da Formação.....	46
CAPÍTULO III - AS CRISES E A EDUCAÇÃO FÍSICA.....	50
3.1 O Lugar da Educação Física.....	50
3.2 Teorias da Educação Física.....	64
CAPÍTULO IV - FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: CRISE PERSISTENTE.....	68
4.1 A História da Formação em Educação Física.....	68
4.2 Bacharelado em Educação Física: Uma Alternativa à Crise?.....	72
4.3 Novas Diretrizes Curriculares e Velhos Dilemas.....	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS.....	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Total de recursos das IFES.....	42
Quadro 2	Evolução das IES no Brasil – 1996/2005.....	44
Quadro 3	Comparativo entre a Resolução n. 3/87 e diretrizes da COESP.....	88
Quadro 4	Comparativo entre os Documentos da COESP e de Campinas.....	96
Quadro 5	Comparativo entre Documentos COESP, de Campinas e Parecer CNE n.º 138/02.....	97
Quadro 6	Comparativo entre a Minuta de Resolução do Parecer CNE n.º 138/02 e a Resolução CNE/CES 07/04.....	107
Quadro 7	Resumo da Minuta de Resolução para Licenciatura Ampliada...	111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
APEF's	Associações de Professores de Educação Física
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CCQs	Circuitos de Controle de Qualidade
CEBRAP	Centro Brasileiro de Análise e Planejamento
CEV	Centro Esportivo Virtual
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Conselho Nacional da Indústria
COESP	Comissão de Especialistas
CONFEF	Conselho Federal de Educação Física
CREFs	Conselhos Regionais de Educação Física
DAU	Departamento de Assuntos Universitários
DED	Departamento de Educação Física e Desportos
DEF	Divisão da Educação Física
EF	Educação Física
ENEFF	Encontros Nacionais de Estudantes de Educação Física
ENEFD	Escola Nacional de Educação Física e Desportos
EsEFEX	Escola de Educação Física do Exército

EUA	Estados Unidos da América
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNFi	Faculdade Nacional de Filosofia
GEF	Fundo Mundial para o Meio Ambiente
GERES	Grupo de Estudos para a Reformulação do Ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICSID	Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos
IDA	Associação Internacional de Desenvolvimento
IES	Instituição Ensino Superior
IFC	Corporação Financeira Internacional
IFES	Instituição Federal Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IGP-DI	Índice Geral de Preços – Disponibilidade Interna
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LAFISCS	Laboratório de Atividade Física de São Caetano do Sul
LEPEL	Linha de Estudo e Pesquisa Educação Física & Esporte e Lazer
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
MIGA	Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais

NUPES	Núcleo de Estudos sobre Ensino Superior
OMC	Organização Mundial do Comércio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB	Produto Interno Bruto
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
Premen	Programa de Expansão do Ensino Médio
SEED	Secretaria de Educação Física e Desportos
SENAI	Serviço Nacional da Indústria
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SESu	Secretaria de Educação Superior
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UGF	Universidade Gama Filho
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
USAID	United States for Agency International Development

USP Universidade de São Paulo

INTRODUÇÃO

As transformações societárias nos processos de trabalho, a introdução de novas tecnologias, formas de gestão e de produção, delineiam contornos por meio das mudanças que incidem no mundo do trabalho e nas relações sociais.

O marco principal dessas transformações foi a crise de produção capitalista em 1973, com o esgotamento e questionamento do modelo taylorista/fordista. A emergência de novos modelos, entre eles, o toyotismo, incidiu uma configuração de base material, com a reestruturação produtiva.

Para Bianchetti (1999), a responsabilização pelas crises que ocorreram no capitalismo neste período foi atribuída, pelos neoliberais, ao modelo de Estado keynesiano, de bem-estar social, pois a “estagnação e estancamento da produtividade são o resultado de excesso de oferta monetária, de impostos e de regulações do mercado” praticadas pela centralidade do Estado na economia.

As políticas neoliberais vêm forçando a modificação do papel do Estado, agora recuado, provocando o crescente avanço da iniciativa privada (mercado) no controle e no gerenciamento dos serviços de lazer, educação, moradia e saúde, ou seja, minimizando-o em relação à sustentação e, principalmente, ao investimento das políticas públicas, e maximizando-o em relação à regulação e incentivos aos organismos privados. (FRIGOTTO, 2010; KUENZER, 1998).

Dentre as modificações, consta a reforma da Educação como uma das principais, por meio de medidas, diretrizes e leis, em todos os níveis de escolarização.

A Educação tem ganhado centralidade no papel de adequação às demandas da economia, da sociedade do conhecimento e do mercado, indispensável enquanto motor do crescimento econômico, aproximando-se de

um modelo empresarial, com vistas a formar o homem para inserir-se neste novo modelo de sociabilidade.

Com esse objetivo de formação, destaca-se a importância da reformulação dos cursos no Brasil, buscando a capacitação do trabalhador e a difusão de conhecimentos que possuem relação direta com o mundo do trabalho.

De maneira específica, a Educação Física vem sofrendo consequências para o atendimento dessas exigências. Atualmente, temas acerca do mundo do trabalho, assim como seus efeitos sobre a formação, têm ganhado crescente destaque nos debates acadêmicos e profissionais, em função do constante processo de mudanças societárias, enquanto balizadores da nova ordem social.

No plano político, uma das saídas encontradas para o enfrentamento dos problemas e atendimento às novas demandas, foi via reorganização do Estado. Este processo partiu do pressuposto de uma crise do Estado (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001), como promotor dos direitos sociais, tendo em vista o esgotamento de sua concepção orientada pelo modelo de produção fordista.

O Estado vem incorporando os conceitos administrativos empresariais com o intuito de garantir a qualidade total da administração pública. Há a transposição da organização da empresa para dentro da organização estatal e a transferência de atribuições do Estado para o setor privado, mediado pelo mercado, no oferecimento dos serviços públicos.

Silva Jr. e Sguissard (2001) demonstram que, de forma complementar às reformas do Estado, o MEC tem implementado uma série de medidas visando reestruturar a Educação e, conseqüentemente, o sistema de Educação Superior, nos moldes do mercado, seguindo as mesmas orientações de base empresarial, de redução de custos e aumento da eficácia.

Os princípios que orientam a modernização do sistema superior no País sustentam que o sistema federal de ensino estaria em crise, por não absorver toda a demanda e por não preparar os universitários para o mercado.

Temos, enquanto determinante externo, a reorganização da política, o novo papel do Estado e o crescente envolvimento do mercado junto aos direitos – como educação, lazer e esporte – gerando dúvidas e questionamentos a respeito do papel da educação física na sociedade.

Essa configuração, possivelmente, tem refletido nos determinantes internos, desvelando uma crise na intervenção profissional, no conteúdo, na formação e nos currículos. Uma das principais consequências na mudança interna é a provável divisão que vivenciamos, atualmente na formação entre bacharelado e licenciatura.

Os argumentos a favor da divisão, precisamente, para a criação do bacharelado, partem do princípio da inexistência da pesquisa na licenciatura, vistos como de segunda categoria, limitando a atividade docente ao saber fazer, além de confundir a Educação Física como atividade e não como conhecimento. A formação estaria restrita ao magistério, impossibilitando o professor de atuar junto a outros espaços (TOJAL, 1995; DAVID, 2003).

A influência da crise na forma de organização da produção do capital tem sido determinante para as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e, em especial, na área de formação de trabalhadores. Considerando as características desse cenário, o objetivo geral desta pesquisa é identificar em que medida as transformações societárias incidem na formação em Educação Física. E, especificamente:

- a) Compreender o conjunto das transformações sociais ocorridas a partir da década de 70;
- b) Compreender o conjunto de transformações da formação no ensino superior;
- c) Compreender o conjunto de transformações da formação na Educação Física.

O procedimento utilizado tem natureza bibliográfica, pois conforme Gil (2002, p. 44), a pesquisa foi “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Gil (2002, p. 45) complementa que esse tipo de procedimento permite ao pesquisador uma cobertura de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. E, de acordo com Cervo e Bervian (2002, p. 65), a pesquisa bibliográfica “procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos”.

Deste modo, seguindo a metodologia de pesquisa e de redação do texto, estruturamos esta dissertação em quatro capítulos.

No capítulo I – “O contexto geral das mudanças societárias”, buscamos fazer, por base de uma revisão bibliográfica, o resgate histórico das principais mudanças societárias ocorridas desde a década de 70, especificamente nos complexos econômico, político, social e cultural.

No capítulo II – “Educação, formação e Educação Superior no Brasil”, buscamos resgatar o conjunto de mudanças para a Educação, em especial nas políticas de ensino superior.

No capítulo III – “As crises e a Educação Física”, buscamos resgatar historicamente os papéis desempenhados pela educação física ao longo de sua história no Brasil e as atuais mudanças para a área.

Por fim, no capítulo IV – “Formação em Educação Física: Crise Persistente”, buscamos, primeiramente, resgatar historicamente a formação em educação física e, levantamos, através da análise de recentes documentos, como pareceres e resoluções, o processo de construção das atuais diretrizes curriculares da Educação Física.

CAPÍTULO I

O CONTEXTO GERAL DAS MUDANÇAS SOCIETÁRIAS

Os últimos 30 anos do século XX foram tomados pelo anúncio e emersão de variadas crises e seus enfrentamentos, resultando em transformações, com níveis de complexidade, profundidade e amplitude jamais enfrentadas pela humanidade.

Os impactos mais precisos ocorreram nos campos econômico, social, político e cultural (HOBSBAWN, 1995). Embora mutuamente determinadas, o conjunto de mudanças possui, enquanto determinação predominante, o fio condutor, a produção material da vida social.

[...] na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que nada mais é do que a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade dentro das quais aquelas até então se tinham movido. De formas de desenvolvimento das forças produtivas essas relações se transformam em seus grilhões. Sobrevém então uma época de revolução social. Com a transformação da base econômica, toda a enorme superestrutura se transforma com maior ou menor rapidez (MARX, 1982, p. 25).

1.1 A Crise

Crises têm sido anunciadas, sejam elas: crise do fordismo, crise do Estado, crise dos sindicatos, do trabalho etc. Embora cada uma tenha sua singularidade, há um caráter universal em seu conjunto. Apresentam-se como expressões fenomênicas de uma crise maior, de um determinado modo de produção¹, o capitalismo.

Netto e Braz (2010) apontam que, a história real e concreta do desenvolvimento do capitalismo é uma sucessão de crises econômicas. Analisando² teoricamente e historicamente o modo de produção capitalista, argumentam que “a crise não é um acidente de percurso, não é aleatória, não é algo independente do movimento do capital [...] é constitutiva do capitalismo [...]” (p.157).

A crise do modo de produção capitalista possui uma diferença das enfrentadas por outros modos de produção. Enquanto nas últimas, é resultante da queda de produção, em virtude do abalo das forças produtivas (destruição/insuficiência dos meios de produção ou diminuição da força de trabalho) ocasionando a escassez de valores de uso³, no capitalismo ocorre o inverso. Aqui há um elemento novo, é exatamente a redução da produção que ocasiona a redução da força de trabalho (desemprego). Isto acontece, pois, no

¹ O modo de produção (a produção material da vida social) é a articulação entre as forças produtivas e as relações de produção. As forças produtivas correspondem aos meios de produção e a força de trabalho. Já as relações de produção correspondem ao conjunto relações as quais as forças produtivas se inserem e são mutuamente determinadas, sendo de caráter técnico (dependem das características técnicas do trabalho e dizem respeito ao controle ou domínio que os produtores diretos têm sobre os meios de trabalho e sobre o processo de trabalho em que estão envolvidos) e sociais (se especificam historicamente e são determinadas pelo regime de propriedade dos meios de produção). (NETTO; BRAZ, 2010).

² A análise apreendida pelos autores “filia-se à tradição da ‘crítica da economia política’ (Marx)” (NETTO; BRAZ, 2010:11), na qual o objeto “*é a atividade econômica sobre a qual se estrutura a nossa sociedade, a sociedade burguesa*” (NETTO; BRAZ, 2010:26).

³ O Homem, por meio do trabalho, ao intervir na natureza produz coisas, objetos que atendam às suas necessidades; portanto, elas possuem valores de uso. No modo de produção capitalista, a produção de valores de uso é acrescida por outro valor: o valor de troca, a capacidade de troca por outro objeto, o dinheiro, tornando-o uma mercadoria.

capitalismo, o problema central não é a insuficiência de produtos, de valores de uso, há a insuficiência da demanda, de consumidores que possam pagar pelo seu valor de troca, impedindo a realização do lucro, resultando, assim, a crise⁴.

Seguindo ainda a exposição de Netto e Braz (2010), as crises desvelam as múltiplas contradições do modo de produção capitalista, sendo então, pluricausal, revelando os determinantes para que o auge de um ciclo econômico se encerre, os quais são:

- a) *A anarquia da produção* - a produção não segue nenhum planejamento ou controle global, o mercado é inundado por mercadorias cujo destino é incerto, havendo uma desproporcionalidade entre vários ramos ou setores da produção, escapando de qualquer controle racional;
- b) *A queda da taxa de lucro* - embora cada capitalista busque, individualmente, retomar suas taxas de lucro, essa medida, pela concorrência intercapitalista, tende a se generalizar, retomando a queda da taxa;
- c) *O subconsumo das massas trabalhadoras* - a produção aumenta a um ritmo e intensidade tão alta que não é acompanhada pela demanda, o consumo é limitado, abaixo do que é produzido.

Por mais graves que sejam suas consequências, as crises são funcionais⁵ ao modo de produção capitalista, por sinalizarem a restauração das condições necessárias à sua continuidade.

Os autores chamam atenção para o que consideram como a contradição fundamental do modo de produção capitalista: a contradição entre a produção socializada e a apropriação privada; ou seja, os trabalhadores criam um excedente que é apropriado pelos donos dos meios de produção. Essa

⁴ Entre uma crise e outra há os ciclos econômicos com quatro fases: a crise, a depressão, a retomada e o auge. Outra periodização entre as crises foi elaborada por Mandel (1982) onde se identifica ondas longas recessivas e expansivas do capital.

⁵ O custo da crise decai sobre todos os atores sociais, sejam capitalistas ou trabalhadores, mas estes últimos sempre pagam o preço mais alto, por exemplo, em consequência do desemprego.

contradição expressa o processo histórico da luta de classes, no qual disputam a distribuição deste excedente. Embora as relações sociais de produção que decorrem desta contradição tendem a travar o desenvolvimento das forças produtivas⁶, as atuais respostas do capital, apesar de agudizarem ainda mais essa contradição, na correlação de forças com o proletariado, tem sido favoráveis ao capital.

A crise de 1973 é uma crise das saídas e modificações ocorridas para o enfrentamento de uma crise anterior, a de 1929. As transformações contemporâneas se constituem em novas respostas, novos enfrentamentos para retomar a taxa de lucro do capital, renovando as condições para a sua continuidade.

1.2 Reorganização Política e Papel do Estado

O período entre as crises, especificamente o período pós-guerra, 1945 até meados da década de 70, se configurou como a Era de Ouro⁷ do capitalismo (HOBSBAWN, 1995).

Quanto a isso, Behring e Boschetti (2008) relatam que, a crise de 1929⁸ se deu pelo enfraquecimento das bases materiais e subjetivas da cartilha liberal,

⁷ Seguindo uma periodização do capitalismo, Mandel (apud BEHRING, 2009:23) denomina o período atual como capitalismo tardio, época em que suas tendências de desenvolvimento alcançaram a maturidade e suas contradições estão ainda mais latentes, promovendo como nunca, efeitos regressivos. Insere-se numa fase do capitalismo denominado de imperialismo, onde o capital financeiro possui centralidade. Os traços principais do imperialismo são: 1) a concentração da produção e do capital levada a um grau tão elevado de desenvolvimento que criou os monopólios, os quais desempenham um papel decisivo na vida econômica; 2) a fusão do capital bancário com o capital industrial e a criação, baseada neste capital financeiro, da oligarquia financeira; 3) a exportação de capitais, diferentemente da exportação de mercadorias, adquire uma importância particularmente grande; 4) a formação de associações internacionais monopolistas de capitalistas, que partilham o mundo entre si; e 5) o termo da partilha territorial do mundo entre as potências capitalistas mais importantes (LÊNIN, 1977, I: 641-642 apud NETTO; BRAZ, 2010:180).

⁸ A crise repercutiu na economia e na política brasileira. A principal mudança ocorreu na correlação de forças no interior das classes dominantes, mas também trouxe consequências para os trabalhadores. Com a paralisação do mercado mundial, as oligarquias exportadoras do café, responsáveis por 70% do PIB, ficaram vulneráveis e as demais oligarquias do gado, açúcar e outros, aproveitaram o momento para diversificar a economia. Iniciou-se a modernização, com a diversificação da economia entre várias oligarquias agrárias e o início da industrialização, pelo modelo de substituição de importações.

pelo fortalecimento do movimento operário e a ascensão do capitalismo monopolista, manifestando os limites e contradições do mercado deixado à mercê dos seus mecanismos naturais. Conhecida como A Grande Depressão, foi, até então, a maior crise econômica mundial. Iniciou-se no sistema financeiro americano e se alastrou pelo mundo, reduzindo o comércio a um terço do que era antes. Neste período, o capitalismo e a ordem burguesa são amplamente questionados e criticados.

As motivações econômicas conduziram a alternativas político-econômicas para repor os patamares de acumulação anteriores à crise, que inclusive revisaram formas de intervenção do Estado. Mas não foi somente a argumentação econômica que influenciou esta reformulação, concorriam conjuntamente modificações sociopolíticas.

Em paralelo à crise, se instaurou a revolução socialista de 1917, a criação do primeiro Estado proletário que mais do que um efeito econômico (estreitamento do mercado externo), levaram os capitalistas a temerem pelo efeito político, no qual aquela experiência poderia contagiar os trabalhadores. Por outro lado, houve o crescimento do movimento operário, fortalecimento do seu poder coletivo na participação política, inicialmente influenciada pela experiência russa com o surgimento de partidos comunistas. As alternativas político-econômicas, mediante intervenção do Estado, se configuraram de diversas maneiras.

Nos países centrais, onde o movimento operário era fortalecido – Europa Nórdica, Inglaterra, França e Estados Unidos – houve uma crescente intervenção do Estado⁹, seja no nível dos investimentos, seja na reprodução da força de

⁹ Em cada nação foi adotada uma terminologia “para designar formas determinadas e específicas de regulação estatal na área social e econômica, e muitas vezes são incorporadas ou traduzidas sem o devido cuidado na sua precisão e explicitação” (BEHRING; BOSCHETTI, 2008). Será utilizada, como referência para o conjunto dessa intervenção, a nomenclatura: Estado de Bem-Estar Social.

trabalho – socialdemocracia¹⁰. Já nos países onde o movimento operário era fragilizado – Espanha, Itália e Alemanha – “a intervenção do Estado deu-se conforme a natureza antidemocrática do capital, levada ao extremo pelos monopólios com a supressão de todos os direitos e garantias ao trabalho e aos trabalhadores” (NETTO; BRAZ, 2010, p. 194), configurando assim o fascismo e o nazismo, regimes políticos ideais para os monopólios.

Assim, as saídas para a crise de 1929, no plano político, se configuraram em três forças: nazi-fascismo, socialdemocracia e socialismo. Elas entraram em tensão na Segunda Guerra Mundial, culminando na derrota do nazi-fascismo e dividindo, então, a humanidade, na polaridade entre o socialismo e capitalismo (socialdemocracia).

Em relação ao modelo de capitalismo então vigente, a mudança não daria sem uma elaboração teórica que a sustentasse. Contrariando o pensamento liberal, até então criticado e posto em dúvida, surge a Teoria Keynesiana, elaborada por Keynes, na qual o autor atribuía papel central ao fundo público¹¹ como investimento, e o Estado teria o papel de reestabelecer o equilíbrio econômico; elevando a demanda, planificando a economia, combinada ao pleno emprego, adotando medidas anticíclicas de enfrentamento da crise, passando, assim, a ter um papel ativo no controle da taxa de lucro.

Para que a política keynesiana do Estado de Bem-Estar Social tivesse êxito econômico, era necessário assegurar uma condição importante para o avanço do capital, o compromisso ou pacto social democrata¹², por meio do

¹⁰ Assim como na nota anterior, a configuração política do Estado de Bem-Estar Social seguiu a várias nomenclaturas, como *New Deal* nos Estados Unidos e socialdemocracia na Europa. Possuem diferenças que expressam a particularidade de cada país. A referência escolhida aqui será a de socialdemocracia.

¹¹ O fundo público envolve toda a capacidade de mobilização de recursos que o Estado tem para intervir na economia, além do próprio orçamento, as empresas estatais, a política monetária comandada pelo Banco Central para socorrer as instituições financeiras etc. A expressão mais visível do fundo público é o orçamento estatal (SALVADOR, 2010:607).

¹² Sistema de compromisso ou regulação, limitado a uma parcela de países capitalistas avançados ofereceu a ilusão de que o sistema de metabolismos social do capital pudesse ser efetiva, duradoura, e definitivamente controlado, regulado e fundado num compromisso entre capital trabalho mediado pelo Estado. Era resultado de

consenso entre as classes, originando conquistas, como a ampliação dos direitos sociais por parte da classe trabalhadora. Essa medida, além de arrefecer a força operária em crescimento, esfriava os ânimos políticos anticapitalistas, com forte tendência socialista. Iniciam-se então, os anos dourados do capitalismo, que expressariam justamente, a onda longa expansiva do capital (MANDEL, 1982).

Essa configuração político-econômica assegura altas taxas de lucro até meados da década de 70. Há, desde esse período, uma recessão generalizada, seguida por outra na década de 80, que recua ainda mais o ritmo de crescimento. “A onda longa expansiva é substituída por uma onda longa recessiva: a partir daí, até os dias atuais, inverte-se o diagrama da dinâmica capitalista: agora, as crises voltam a ser dominantes, tornando-se episódicas as retomadas.” (NETTO; BRAZ, 2010, p. 214).

Deste então, até os dias atuais, estamos vivendo o período, denominado por Hobsbawm (1995) de “décadas de crise”. Para Behring (2009) as medidas keynesianas anticrise vão esbarrar na internacionalização da economia. Antes a produção era voltada exclusivamente para o mercado interno, nacional, o que fortalecia o fundo público. Soma-se a isso a queda da produção industrial pela saturação dos mercados internos, crescimento do desemprego (introdução de inovações tecnológicas), alta do custo de vida combinando aumento da taxa de inflação com a estagnação do crescimento, a “estagflação”. Outro fator importante foi o movimento operário, que pressionava por mais direitos e por maior controle da produção.

vários elementos imediatamente posteriores à crise de 30 e da gestação da política keynesiana que sucedeu. Resultou por um lado da própria lógica de desenvolvimento anterior do capitalismo e por outro, do equilíbrio relativo da relação de forças entre a burguesia e o proletariado. Delimitava o campo da luta de classes, se buscava a obtenção dos elementos constitutivos do *Welfare State* em troca do abandono, pelos trabalhadores, do seu projeto histórico social, ou seja, uma forma de sociabilidade que implementava ganhos sociais e seguridade desde que a temática do socialismo fosse relegada a um futuro a perder de vista. Esse compromisso tinha como sustentação a enorme exploração do trabalho nos países do chamado Terceiro-Mundo. Houve uma integração do movimento operário ao modelo de produção, enquanto co-gestores do processo e estrutura do comando do capital sobre o proletariado. Pacto com o capital mediado pelo Estado. (ANTUNES, 2009)

As saídas para a crise e as consequências sentidas ainda hoje, revelam a ofensiva generalizada do Capital e do Estado contra a classe trabalhadora e as condições vigentes durante a fase do apogeu keynesiano. A reação burguesa enfrentou os problemas apenas na sua dimensão fenomênica, buscando repor novamente os patamares de acumulação (ANTUNES, 2009).

Netto (1993) afirma que a crise contemporânea revela-se também na crise do socialismo real, que junto ao Estado de Bem-Estar Social, foram as conformações que buscaram soluções para os antagonismos (e suas consequências) próprios à ordem do capital, sendo faces distintas da crise do capital¹³.

Sobre a crise atual, Antunes (2009, p. 31-32), apresenta os seguintes traços:

- a) queda da taxa de lucro, dada, dentre outros elementos causais, pelo aumento do preço da força de trabalho, conquistado durante o período pós-45 e pela intensificação das lutas sociais dos anos 60, que objetivavam o controle social da produção. A conjugação desses elementos levou a uma redução dos níveis de produtividade do capital, acentuando a tendência decrescente da taxa de lucro;
- b) o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção (quem em verdade era expressão mais fenomênica da crise estrutural do capital), dado pela incapacidade de responder à retração do consumo que se acentuava. Na verdade, tratava-se de uma retração em resposta ao desemprego estrutural que se iniciava;
- c) hipertrofia da esfera financeira, que ganhava relativa autonomia frente aos capitais produtivos, o que também já era expressão da própria crise estrutural do capital e seu sistema de produção, colocando-se o

¹³ Segundo o autor, o diferencial entre as duas crises é o significado histórico-social de cada uma delas. Por um lado, a crise do Estado de Bem-Estar social aponta exigências antidemocráticas (descontrole) para o seu desenvolvimento, de outro, a crise do socialismo real, demonstra que a superação do capital é viável pela funcional democracia radical da vida econômica, social e política (NETTO, 1993:71).

capital financeiro como campo prioritário para a especulação, na nova fase do processo de internacionalização;

- d) maior concentração de capitais graças às fusões entre empresas monopolistas e oligopolistas;
- e) crise do *Welfare State* ou do “Estado do Bem-Estar Social” e dos seus mecanismos de funcionamento, acarretando a crise fiscal do Estado capitalista e a necessidade de retração dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado;
- f) incremento acentuado das privatizações, tendência generalizada às desregulamentações e à flexibilização do processo produtivo.

Dentre as evidências apresentadas, a principal enfrentada foi a crise do Estado de Bem-Estar Social. Se na crise anterior, no plano teórico, a legitimação da teoria keynesiana ocorreu pelo enfrentamento e contestação dos princípios liberais, na atual crise, o próprio keynesianismo é atacado e novas formas de legitimação se dão pela ofensiva neoliberal¹⁴.

O neoliberalismo não é uma teoria nova. Segundo Anderson (1995), ela surge logo após a II Guerra mundial e seu texto de origem é *O caminho da servidão* (1944), de Friedrich Hayek. Tratava-se de um ataque a qualquer limitação do mercado por parte do Estado. Os teóricos¹⁵ que compartilhavam essa visão ideológica anti-estado se reuniam em Mont Pèlerin, Suíça, fundando assim a Sociedade de Mont Pèlerin. “Seu propósito era combater o keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro.” (ANDERSON, 1995, p. 9-10). A ofensiva se apoia no arco ídeo-teórico polarizado por Hayek e Friedman, constando na sua essência: “Uma argumentação teórica que restaura o mercado

¹⁴ Para Netto (1993) a crise do Estado de Bem-Estar social tem sido equivocadamente apreendida como problema de natureza administrativa. A crise evidencia que a reprodução no interior do capital requer cada vez mais a eliminação das garantias sociais e do controle.

¹⁵ Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig Von Mises, Walter Kupken, Walter Lipman, Michael Polanyi, Salvador de Madariaga, entre outros. (ANDERSON, 1995:9)

como instância mediadora societal elementar e insuperável e uma proposição política que repõe o Estado mínimo como única alternativa e forma para a democracia.” (NETTO, 1993, p. 77).

Essa teoria surge num contexto desfavorável. As respostas dadas à crise anterior questionavam os mecanismos do mercado, e os sucessos, reais e aparentes, tanto da experiência socialista, quanto da social democracia (saída capitalista via crescente intervenção do Estado) impossibilitavam a sua atratividade. Não é por outro motivo que, somente no momento em que ambos entram em crise, os pressupostos neoliberais ganham ressonância. Comprovam a partir de então, a insustentabilidade da economia planejada, regulada, via intervenção do Estado.

Assim, a reação burguesa à crise, pretende

“[...] erradicar mecanismos reguladores que contêm qualquer componente democrática de controle do movimento do capital [...] não é reduzir a intervenção do Estado, mas encontrar as condições ótimas (hoje só possíveis com o estreitamento das instituições democráticas) para direcioná-la segundo seus interesses de classe.” (NETTO, 1993, p. 81).

O Estado de Bem-Estar Social tinha como características, além da centralidade na intervenção econômica com investimentos em setores produtivos, o consenso ou pacto com a classe trabalhadora, concedendo-lhe direitos e garantias sociais mínimos. Aí se constituía, segundo os neoliberais, em outro determinante para a crise: a classe trabalhadora. Os sindicatos foram responsáveis por tencionarem os lucros das empresas pela constante reivindicação de ampliação dos direitos, dos salários, ou gastos sociais, entendidos como “privilégios”, corroendo as bases da acumulação e aumentando a inflação.

As respostas a este movimento foram o incremento de novas tecnologias que substituíam o trabalho humano, pressionando o desemprego; e o recuo do Estado nos gastos sociais. As funções do Estado passaram a ser subsumidas pelo mercado e, segundo Hayek, cabe a ele prover uma estrutura completamente

favorável ao livre mercado (crescente desregulamentação, desburocratização da economia) e prover serviços que o mercado não oferece (políticas sociais focalizadas). Verifica-se então, um Estado mínimo para o social e máximo para o capital.

A hegemonia neoliberal não ocorreu logo à emergência da crise. Somente na década seguinte, 1980, que se introduzem as primeiras experiências, na Inglaterra de Thatcher e nos Estados Unidos de Reagan. Mas é apenas a partir da década de 90 que o neoliberalismo se expande, por um lado, nos países remanescentes do colapso do socialismo¹⁶ e pelo ajuste neoliberal gestado aos países terceiro-mundistas, em especial, aos da América Latina.

O Brasil se insere neste contexto de mudanças de formas desigual. Behring e Boschetti (2008) destacam que, o primeiro elemento a ser levado em consideração é a aparente falta de sincronia entre o tempo histórico brasileiro e o contexto mundial. Enquanto em meados da década de 1970, o mundo entrava em crise e desencadeava a reação burguesa, o Brasil, no contexto da ditadura militar, vivia a expansão do “fordismo a brasileira” (SABÓIA apud BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p. 134).

Iniciado no plano de metas do governo Kubitschek, na década de 50, o desenvolvimentismo brasileiro, centrado no modelo industrial de substituição de importações, visava o processo de modernização do país com a abertura na

¹⁶ Como os ajustes político-econômicos neoliberais tenderam para a reorganização das forças produtivas e das relações de produção favoráveis ao capital, concluiu-se, equivocadamente, a vitória do capitalismo sobre o socialismo. A queda do último denunciava o fracasso do seu projeto e a ofensiva neoliberal demonstrava a ampla vitória do capital. Netto (1993) aponta que o deslocamento entre as crises criou um falso clichê de colapso singular do socialismo. A queda do socialismo se deu pela “dissincronia entre as instituições constitutivas do sistema sócio-político e o ordenamento econômico – a reduzíssima socialização do poder político (cristalizada pela autocracia stalinista) e a estrangulada socialização da economia (resumida na estatização). Enquanto perdeu um crescimento econômico extensivo, compatível com estruturas sócio-políticas rígidas e excludentes, a dissincronia não teve efeitos. Quando, em meados dos anos oitenta, tornou-se imperativo um padrão de crescimento intensivo, a dissincronia comprometeu-o, pois tal padrão é incompatível seja com um ordenamento econômico estatizado burocraticamente, seja com o seu imbricado e correspondente ordenamento político, de baixíssima participação autônoma.” (p.71-72). O autor complementa: “O que entrou em crise é uma forma determinada de transição socialista. O Estado, fundido ao partido político, exercia o monopólio político.” (p.19). “Não é, portanto, a crise do projeto socialista revolucionário, nem a infirmação da possibilidade da transição socialista; é a crise de um padrão determinado de ruptura com a ordem burguesa” (p. 23).

implantação de indústrias internacionais de bens duráveis. A industrialização se intensificou durante a ditadura militar, no processo de internacionalização da economia, substituindo o incompatível desenvolvimentismo nacional pelo modelo de interdependência, via aliança com o capital internacional, sobretudo dos Estados Unidos¹⁷, mas mantinha as empresas estatais, tanto no setor produtivo de base (matéria-prima e infraestrutura), tais como: a Petrobrás (petróleo), Telebrás (telefonía), Furnas (energia); quanto no setor bancário: BNDES.

O modelo se sustentou por pouco tempo, seu declínio ocorreu pela saturação do mercado interno e pelos efeitos da crise internacional, fora a inconsonante relação entre a política desenvolvimentista nacional e a internacionalização da economia. Igualmente às crises dos países centrais, o declínio não veio somente no campo econômico. No caso brasileiro, as tensões sociais foram fundamentais. Por um lado, as pressões de um concentrado movimento operário, que no período foi o maior do mundo, em São Paulo (BEHRING; BOSCHETTI, 2008), por outro, pelo movimento democrático contrário à ditadura.

Na década seguinte, os anos 1980, foram decisivos para o país. Por um lado, no campo econômico, o período foi chamado de década perdida, pois se acentuou a recessão econômica evidenciada pelo aumento da dívida externa e pela hiperinflação. O investimento (empréstimo) realizado inicialmente junto ao capital internacional partiu de juros baixos para um salto percentual em torno de 19% em 1981 e 27,5% em 1982, por parte dos credores. Houve uma inversão na transferência de divisas dos países devedores aos credores, aliado à queda das exportações de matéria prima. Ao governo só restava três alternativas: cortar gastos públicos, imprimir dinheiro ou vender títulos do tesouro. A opção

¹⁷ Os demais determinantes para a internacionalização da economia se deram pela exportação de capitais de países centrais (empréstimos) a outros países (Ex: Brasil) por serem locais potenciais de expansão do mercado de bens duráveis que já encontrava em saturação nos mercados internos dos Estados Unidos.

escolhida durante a década foi a emissão de títulos da dívida, elevando os juros e a inflação. (BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p. 138-139).

As autoras demonstram, ainda, que o estrangulamento da economia e a crise do endividamento tiveram muitos efeitos: empobrecimento generalizado, crise dos serviços sociais públicos, desemprego, agudização da informalidade da economia, produção voltada para a exportação. Este contexto de estagnação deslegitima o governo militar e abre espaço para transições democráticas.

Outro ponto decisivo da década de 80 para o país foi no contexto social. A redemocratização inflamou dois pontos de disputa política que orientaria os rumos do país dali em diante: a Constituição de 1988 e as Eleições Diretas de 1989¹⁸. Na disputa constitucional, de um lado, o movimento operário e popular pautou alguns eixos da Constituição: reafirmação das liberdades democráticas; impugnação da desigualdade descomunal e afirmação dos direitos sociais; reafirmação de uma vontade nacional e da soberania, com rejeição das ingerências do FMI; direitos trabalhistas; e reforma agrária. Por outro havia aspirações neoliberais e conservadoras.

Na disputa presidencial de 1989, no pleito do segundo turno, se opunham as candidaturas, de um lado, Collor, candidato em que as elites depositavam sua esperança; de outro, Lula, metalúrgico, líder sindical, de frente popular. O vencedor foi Collor. A partir dos anos 90, a inclinação do governo às elites, a subordinação às orientações do Consenso de Washington, a eminente reestruturação produtiva e a piora dos índices econômicos, abriram espaço para a inserção¹⁹ do país no movimento hegemônico do neoliberalismo.

A instabilidade política e econômica piorou até a metade dos anos 1990. Por um lado, o governo Collor enfrentou um grande escândalo de corrupção que

¹⁸ Um novo presidente só foi efetivamente eleito nestas eleições. Embora já houvesse um processo eleitoral anterior em 1985, o então presidente eleito, Tancredo Neves, veio a falecer no dia da posse, assumindo em seu lugar, o então vice, José Sarney.

¹⁹ O país se insere também na nova divisão internacional do trabalho, onde as corporações, possuidoras de capital maiores ao PIB de muitos países, centralizam e reorganizam a produção mundial (POCHMANN, 2007).

levou ao *impeachment* do presidente e, por outro, a hiperinflação continuou batendo recordes, chegando a 50% às vésperas do plano real, em 1994 (OLIVEIRA, 1995). O autor salienta que clima instável foi usado de forma pedagógica para incutir a desesperança e abrir terreno para a entrada efetiva do receituário neoliberal. Nas eleições de 1994, tivemos o embate entre Fernando Henrique Cardoso, então ministro da Fazenda, idealizador do plano real que derrotara o “dragão” inflacionário, por outro, novamente representando a classe trabalhadora e o sindicalismo, Lula.

O sucesso do plano Real na diminuição da inflação favoreceu o candidato Fernando Henrique Cardoso e o conduziu à vitória nas eleições daquele ano. Foi no seu governo que o neoliberalismo²⁰ concretamente se efetivou. Segundo Behring e Boschetti (2008, p. 148) iniciou-se uma campanha de reformas²¹, orientadas para o mercado, no contexto em que as causas centrais da crise eram problemas no Estado brasileiro. A reforma do Estado, com ênfase nas privatizações e na previdência social, desprezando conquistas constitucionais de 1988, considerada atrasada e perdulária, abria caminho ao “projeto de modernidade”. O principal documento orientador foi o Plano Diretor da Reforma do Estado, amplamente afinado com as formulações de Bresser Pereira, então à frente do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE).

Com críticas ao governo, tanto dos empresários que questionavam a política de submissão financeira do país aos mandos e desmandos do FMI, quanto das camadas mais populares, pela constante perda de direitos e pelo

²⁰ “[...] Confirmando a avaliação geral feita por Perry Anderson, os sucessos ideológicos e políticos do neoliberalismo também entre nós são visivelmente maiores do que os êxitos econômicos. No entanto, a agudeza maior da crise econômica - especialmente da crise fiscal do Estado, refletida na inflação, como resultado de um forte conflito distributivo - propiciou um sucesso maior ao controle da inflação, produzindo efeitos ideológicos e políticos mais fortes a partir da diminuição brusca e espetacular de processos hiperinflacionários desatados ou em curso.” (SADER, 1995: 36)

²¹ Behring e Boschetti (2008: 149) demonstram que houve uma apropriação indébita e ideológica da ideia reformista, que destituída do seu conteúdo redistributivo de viés socialdemocrata, passa a ser identificada à qualquer tipo de mudança. Lembram que o termo reforma ganhou sentido no debate do movimento operário em suas estratégias revolucionárias. É um processo favorável aos trabalhadores, é um patrimônio da esquerda. No atual processo de retração do movimento operário, verifica-se, então, a contrarreforma do Estado.

processo de privatização de empresas estatais. Depois de oito anos, FHC foi sucedido por Lula, em 2003. Esperava-se do novo presidente a quebra do percurso neoliberal de seu antecessor, mas isso não aconteceu. A agenda neoliberal, sobretudo na política econômica, teve continuidade.

1.3 Reestruturação Produtiva e Mundo do Trabalho

Durante o período de ouro do capitalismo, a política keynesiana esteve interligada a um modelo de organização produtiva. Este modelo de produção já existia antes da expansão da política keynesiana, portanto, antes da crise de 1929. Por um lado, Henry Ford, fundador da indústria automobilística que leva o seu nome, Ford, estimulava a produção e o consumo em massa dos automóveis por seus empregados. Já Taylor, foi o teórico que racionalizou a produção por meio da gerência científica, incorporada por Ford. A racionalização servia a diversos propósitos: combater os desperdícios da produção, controlar o tempo e aumentar do ritmo de produção, sendo também uma alternativa à exploração²² do trabalhador. Este modelo de produção foi denominado de Taylorismo-Fordismo²³, ou somente Fordismo.

Antunes (2009) conceitua que, o fordismo se baseia no trabalho parcelar e fragmentado, reduz a ação operária a um conjunto repetitivo de ações mecânicas e repetitivas, separando nitidamente a elaboração da execução. A atividade era

²² No modo de produção capitalista o trabalhador vende a mercadoria força de trabalho ao capitalista mediante salário (preço). A exploração do trabalho acontece mediante a divisão do tempo de trabalho. O tempo de trabalho que é coberto pelo salário é tempo de trabalho necessário. No processo de produção, o trabalho produz valor, que corresponde ao tempo de trabalho excedente. O que importa ao capitalista é o tempo de trabalho excedente, o valor que será apropriado. Uma forma de exploração do trabalho é a ampliação da jornada de trabalho, quanto maior o tempo de trabalho, maior o excedente, constituindo a mais-valia absoluta. Essa forma de exploração tinha dois limites: a resistência física do trabalhador e o movimento operário que lutava pela redução da jornada. A saída encontrada para continuar a exploração foi intensificar o ritmo de trabalho, no qual ele produz mais valor sem aumentar o tempo de trabalho, temos a mais-valia-relativa (BRAZ E NETTO, 2010).

²³ “[...] expressão dominante do sistema produtivo e de seu respectivo processo de trabalho, que vigorou na grande indústria, ao longo praticamente de todo o século XX, sobretudo a partir da segunda década, baseava-se na produção em massa de mercadorias, que se estruturava a partir de uma produção mais homogeneizada e verticalizada. Na indústria automobilística, grande parte da produção necessária para a fabricação de veículos era realizada internamente, recorrendo-se apenas de maneira secundária ao fornecimento externo, ao setor de autopeças.” (ANTUNES, 2009: 38-39).

feita em massa, por um grande número de trabalhadores semiqualeificados. O conjunto de trabalhadores na indústria era o operário-massa, o trabalhador coletivo das empresas.

Essa forma de organização produtiva do capital só foi possível graças ao pacto socialdemocrata com a classe trabalhadora. Reside aí a combinação com as políticas keynesianas, o keynesianismo-fordismo, constituindo, assim, o pilar do processo de acumulação do capital durante a era de ouro.

A crise se expressa quando a taxa média de lucro é reduzida, quando o capital não consegue se reproduzir. A produção em massa do fordismo não consegue mais se converter em consumo em massa, os mercados internos começam a saturar-se de mercadorias.

Além da incapacidade de converter a produção em demanda, outro detonador do keynesianismo-fordismo foi o movimento operário que se revoltava contra os métodos taylorista-fordistas, passando a questionar a organização do processo de trabalho e a pressionar pela melhora e expansão dos direitos. Se o operário-massa foi a base do compromisso socialdemocrata, também foi o seu vetor de ruptura pelos movimentos sociais ocorridos ao fim dos anos 60. (ANTUNES, 2009).

As políticas keynesianas não conseguem mais assegurar os direitos trabalhistas devido à expansão do operariado, e o fordismo não reverte mais a produção em consumo. Conjuntamente com a saída política da crise, via neoliberalismo, a partir da década de 70 iniciou-se o processo de reestruturação produtiva²⁴.

²⁴ No contexto atual de produção amplamente mundializada, os determinantes predominantes da reestruturação produtiva atingem o conjunto da humanidade em esfera global, seguindo claro, a particularidade de cada país. A mundialização do capital é a nova estrutura do capitalismo mundial que se desenvolve a partir dos anos 80, e da crise capitalista e das políticas de desregulamentação da concorrência (no caso do Brasil, maior integração à mundialização do capital ocorre em fins dos anos 80, sendo impulsionadas nos anos 90). Diante da nova crise de valorização do capital, que surge na passagem dos anos 70, as corporações transnacionais promoveram uma série de novas estratégias de negócios, que tenderam a constituir um novo cenário capitalista que veio a ser denominado “globalização” – ou mundialização do capital. [...] é decorrência da nova lógica de valorização do capital, cujos principais agentes são as empresas, as corporações e os conglomerados transnacionais. É a

No primeiro instante, o incremento da informática no processo produtivo, além de resultar num enorme salto tecnológico, otimizando a produção, foi arma de enfrentamento ao movimento operário. A substituição do trabalho humano pela tecnologia computadorizada se constituiu, desde então, a possibilidade e efetividade do desemprego. Verifica-se uma ofensiva do capital e do Estado (políticas neoliberais) na produção.

Alves (2010) afirma que, em determinadas regiões do mercado mundial projeta-se uma série de experimentos produtivos de novo tipo, na “Terceira Itália”, “kalmarianismo” na Suécia, Vale do Silício nos Estados Unidos, mas é a experiência japonesa, o Toyotismo²⁵, que se constituirá como “momento predominante” (ALVES, 2010, p. 11) da acumulação flexível. Na opinião do autor (p. 36-38), passou a ser a mais radical e interessante experiência de organização social da produção de mercadorias. Mostrou-se adequada às necessidades de acumulação em tempos de crise, devido ao seu sucesso no Japão, voltada a um mercado interno restrito.

robustez ontológica do capital transnacional com apoio das tecnoestruturas mundiais, FMI, Banco Mundial e OMC, que consolidam a nova estrutura do capitalismo mundial (CHESNAIS apud ALVES, 2000: 184).

²⁵ O Toyotismo (ou ohnismo, de Ohno, engenheiro que o criou na fábrica Toyota.) como via japonesa de expansão e consolidação do capitalismo monopolista industrial, é uma forma de organização do trabalho que nasce na Toyota, no Japão pós-45, e que, muito rapidamente, se propaga para as grandes companhias daquele país. Ele se diferencia do fordismo basicamente nos seguintes traços;

- 1) É uma produção muito vinculada à demanda, visando atender às exigências mais individualizadas do mercado consumidor. A produção é variada e bastante heterogênea;
- 2) Fundamenta-se no trabalho em equipe, com multivariabilidade de funções;
- 3) A produção se estrutura num processo produtivo flexível, que possibilita ao operário a operação simultânea em várias máquinas;
- 4) Tem como princípio o *just in time*, o melhor aproveitamento possível do tempo de produção;
- 5) Funciona segundo o sistema *kanban* que indica através de placas ou senhas de comando para a reposição de peças e estoque, objetivando a manutenção do estoque mínimo;
- 6) As empresas, inclusive as terceirizadas, possuem uma estrutura horizontalizada. É responsável por apenas 25% da produção, priorizando o que é central em sua especialidade, focalizando determinado produto e repassa a “terceiros” grande parte do que era produzido no interior do seu espaço produtivo. Essa horizontalização estende-se às subcontratadas, terceirizadas, acarretando a expansão dos métodos e procedimentos para toda a rede de fornecedores;
- 7) Organiza os Circuitos de Controle de Qualidade (CCQs), grupos de trabalhadores que discutem o seu trabalho e desempenho, com vistas a melhorar a produtividade da empresa, constituindo num instrumento de apropriação do intelectual e cognitivo dos trabalhadores pelo capital. (ANTUNES, 2009:56).

Constituiu-se adequada à nova base técnica de produção, que exige uma subjetividade operária e propicia, com maior apelo ideológico, na organização do trabalho, os apelos à administração participativa. Portanto, é nas condições atuais, mundializadas e em crise, que o Toyotismo encontra solo fértil, sendo adotado por várias corporações, se adaptando às particularidades da produção. Ao assumir valor universal e caráter flexível, mescla-se com outras vias de racionalização do trabalho (não rompendo abruptamente com o fordismo, mantendo ainda algumas de suas características).

A característica central do Toyotismo é a manipulação do consentimento operário, que até então questionavam as formas de controle fordista. A captura da subjetividade, buscando seu maior envolvimento, ou seja, não rompe a rigor com a lógica do fordismo, mas realiza um salto, pelo menos no plano da consciência de classe. (ALVES, 2010). Daí surge os novos imperativos ao trabalho, como o trabalho em equipe, trabalhador participativo, polivalente, proativo, multifuncional etc.

Segundo Antunes (2009), as várias transformações no próprio processo produtivo – formas de acumulação flexível, do *downsizing*, das formas de gestão organizacional, do avanço tecnológico, dos modelos alternativos – são decorrentes da concorrência intercapitalista e da necessidade de controlar as lutas sociais. A nova estrutura produtiva decorre cada vez mais à desconcentração, à terceirização, sendo mais flexível.

O aumento da produção e dos lucros decorre a partir de dois fatores mutuamente interligados, sendo a intensidade da produção e a durabilidade da mercadoria. Com o objetivo de superar os limites da fábrica fordista, em escoar a produção massivamente estocada, a característica atual da produção flexível é o trabalho com estoques mínimos, rigorosamente controlados de acordo com a demanda. Contrariando a produção centrada em bens “duráveis”, como automóveis, geladeiras (não deixaram de ser produzidos, apenas incorporaram

as novas características), que retardavam a renovação da demanda, diminuiu-se o tempo de circulação das mercadorias, tornando-as rapidamente substituíveis, ora pela incessante renovação tecnológica, ora pela descartabilidade (ex: informática e *fast-food*).

A flexibilidade passa, então, a ser a palavra de ordem da reestruturação produtiva, compreendida como capacidade de readaptação, de veloz modificação e alta volatilidade. As mudanças na organização produtiva repercutem em mutações do mundo do trabalho através da desregulamentação dos direitos do trabalho; aumento da fragmentação no interior da classe trabalhadora; precarização e terceirização da força de trabalho; destruição do sindicalismo de classe e sua conversão num sindicalismo de empresa. (ANTUNES, 2009).

As metamorfoses do mundo do trabalho podem ser sintetizadas assim: em relação aos direitos trabalhistas, conforme as orientações neoliberais, a desregulamentação desonera o mercado – e o Estado, via redirecionamento do fundo público²⁶ – de tais amarras, visando à redução de custos e à contratação de mão-de-obra de acordo com suas flutuações (trabalho terceirizado, subcontratado e temporal).

Quanto à fragmentação no interior da classe trabalhadora, enxuga-se o trabalhador-coletivo da fábrica fordista por meio da inserção tecnológica ou via redistribuição aos setores terceirizados, informalizados, constituindo o novo proletariado fabril e de serviços; reconfiguração na divisão sexual do trabalho, o aumento do trabalho feminino, preferencialmente nas modalidades precarizadas; exclusão de jovens e “velhos” acima de 40 anos.

O Toyotismo se estrutura mantendo dentro das empresas matrizes um número reduzido de trabalhadores qualificados, flexíveis, envolvidos em seu ideário e um conjunto orbital de trabalhadores terceirizados, com contrato

²⁶ O pagamento de encargos financeiros (amortização da dívida interna e externa) passa a ser a grande prioridade no orçamento estatal.

temporário. Quanto mais o trabalho se distancia das empresas principais, mais se precariza (ANTUNES, 2009).

Harvey (2011, p. 144) sintetiza a estrutura atual do mundo do trabalho da seguinte maneira:

- a) O centro – grupo que goza de maior segurança no emprego, possui boas perspectivas de promoção e de reciclagem, e de uma pensão, de seguro e outras vantagens indiretas relativamente generosas, atende à expectativa de ser adaptável, flexível e, se necessário, geograficamente móvel;
- b) A periferia – possui dois subgrupos: (i) empregados em tempo integral com habilidades facilmente disponíveis no mercado de trabalho, como pessoal do setor financeiro, secretárias, pessoal das áreas de trabalho rotineiro e de trabalho manual menos especializado, possui alta taxa de rotatividade; (ii) oferece uma flexibilidade numérica ainda maior e inclui empregados em tempo parcial, empregados causais, pessoal com contrato por tempo determinado, temporários, subcontratação, e treinandos com subsídio público, tendo ainda menos segurança no emprego que o grupo anterior, as evidências apontam que foi o grupo que mais cresceu nos últimos anos.

O autor complementa sua análise apontando a tendência na diminuição dos empregos centrais e o crescente aumento dos empregos periféricos.

Antunes (2009) classifica contemporaneamente a classe trabalhadora de “classe-que-vive-do-trabalho”, na qual

inclui a totalidade daqueles que vendem sua força de trabalho, tendo como núcleo central os trabalhadores produtivos. Não se restringe, portanto, ao trabalho manual direto, mas incorpora a totalidade do trabalho coletivo assalariado. Engloba também os trabalhadores improdutivos aqueles cujas formas de trabalho são utilizadas como serviço, o trabalho é consumido como valor de uso e abrange amplo leque de trabalhadores assalariados, desde aqueles inseridos no setor de serviços, bancos, comércio, turismo, serviços públicos etc. (p. 102)

O autor ainda inclui o proletariado industrial, proletário rural, precarizado, subproletariado moderno, terceirizado e os desempregados expulsos do mercado de trabalho. Exclui os gestores do capital, seus altos funcionários, ou aqueles que de posse de capital acumulado, vivem da especulação e juros, os pequenos empresários e a pequena burguesia urbana e rural proprietária.

Assim se configura o mundo do trabalho após o extensivo processo de reestruturação produtiva e ofensiva neoliberal, trazendo efeitos perversos à classe-que-vive-do-trabalho, tais como: perda da organização sindical, perda dos direitos, ataque aos salários, fragmentação do trabalho, subcontratação, desemprego estrutural. Mas as mudanças não se encerram por aí. A seguir, retratar-se-á como a crise do capital, no processo de reorganização das relações de produção, afetou a composição social e cultural nas últimas décadas.

1.4 A Atualidade Sociocultural

Durante o século XX, mais especificamente durante os anos dourados, sob a tutela combinatória do keynesianismo-fordismo, se registrou o processo de ampla industrialização da produção em massa. O efeito subsequente mais imediato, e mais impressionante registrado nos anos seguintes, fora a morte do campesinato. No início da década de 80, três em cada cem britânicos ou belgas estavam na agricultura. A população agrícola dos EUA caíra em idêntica proporção; em geral, poucos países possuíam mais de 10% da população camponesa. O Brasil, com industrialização tardia, a partir da década de 60, em vinte anos, reduziu em quase metade a porcentagem de sua população agrícola. (HOBSBAWN, 1995).

Segundo o autor, quando o campo se esvazia, as cidades se enchem. A partir da segunda metade do século XX, o mundo se tornara mais urbanizado, constituindo, em 1998, em 42% da população mundial e, se tirasse o peso da

China e Índia, que correspondiam a três quartos de camponeses asiáticos, a porcentagem seria ainda maior.

Outra mudança sensivelmente captada e mais universal foi o aumento de ocupações que exigiam escolarização secundária e superior. A educação básica já era uma necessidade para a alfabetização da população, contudo, com o largo processo de industrialização, o crescimento mais volumoso se verificou na educação superior.

Antes da Segunda Guerra Mundial, mesmo a Alemanha, França e Grã-Bretanha, três dos maiores países, mais desenvolvidos e instruídos, com uma população total de 150 milhões, não tinham, juntos, mais que aproximadamente 150 mil universitários, um décimo de 1% de suas populações somadas. Contudo, no fim da década de 1980, os estudantes eram contados aos milhões na França, República Federal da Alemanha, Itália, Espanha e URSS (para citar apenas países europeus), isso sem falar no Brasil, Índia, México, Filipinas e, claro, EUA, que tinham sido pioneiros na educação universitária em massa. (HOBBSAWN, 1995, p. 290).

O aumento do ensino superior no mundo significou a multiplicação populacional do número de estudantes. Como a quantidade de estudantes era enorme e, sobretudo nas áreas humanas, eram mais “esclarecidos”, sintonizados com a dinâmica mundial, representaram uma grande força política, inclusive assumindo a iniciativa revolucionária e invocando greves operárias na França e Itália em 1968. Os estudantes só não fizeram uma revolução, pois, por mais numerosos e mobilizados que fossem, não a fariam sozinhos. Sua efetividade estava na inflamação de grupos maiores, no caso, dos operários.

A partir dos anos 80 houve a queda do operariado industrial, devido ao processo de reestruturação produtiva ocorrido pós-crise. Outro efeito da reestruturação produtiva foi o aumento do trabalho feminino, principalmente nos setores mais precarizados. Isso corrobora com a análise feita por Hobsbawn (1995) quanto ao aumento do papel desempenhado pelas mulheres, sobretudo as casadas que, em 1940, viviam com os maridos e trabalhavam, correspondia a

menos de 14% da população feminina nos EUA. Em 1980 eram mais da metade. (HOBSBAWN, 1995, p. 304).

O número de mulheres no trabalho correspondeu ao aumento da sua participação no ensino superior, constituindo uma grande força política nos anos 60. A partir de uma nova consciência de gênero, revoltaram-se contra as doutrinas impopulares da Igreja que condenavam o divórcio e o aborto. A revolução social das mulheres não foi apenas relacionada à sua maior participação no trabalho, mas também na alteração dos seus papéis políticos, por mais que ainda sejam insuficientes.

Hobsbawm (1995, p. 314) inicia o seu capítulo dedicado à revolução cultural apontando que a melhor abordagem para empreender as mudanças é através da família e da casa, pela estrutura de relações entre sexos e gerações. A maioria da humanidade partilhava certo número de características, como a existência do casamento formal, da superioridade dos homens sobre as mulheres (patriarcado), dos pais em relação aos filhos, famílias consistindo em várias pessoas. A base era a família nuclear, um casal com filhos.

Na segunda metade do século XX, essas características passaram a mudar com muita rapidez, inicialmente nos países desenvolvidos, com diferentes níveis de extensão dentro da particularidade de cada país. Primeiramente há o aumento do número de divórcios, principalmente em países católicos, cuja moralidade impositiva é alta. Entretanto, nos demais países a tendência se confirma com o advento da pílula, onde as mulheres não queriam o casamento formal e filhos.

A quantidade de pessoas morando sozinhas começa a disparar. Em muitas cidades ocidentais, o número de casas na qual há somente uma pessoa já se constituía em quase metade de todas as casas. Por outro lado, a família nuclear, anteriormente citada, estava em declínio. Há o aumento de mães solteiras, refletindo no número de mulheres chefes de família. Está anunciada a crise da família.

Essas mudanças se relacionam com as mudanças de conduta sexual, a parceria e procriação. A grande mudança, em meados das décadas de 60 e 70, constitui-se numa era de liberalização tanto da homossexualidade, como da heterossexualidade (no caso, maior liberalização à sexualidade feminina), somadas ao controle de natalidade via anticoncepcionais. Criava-se um novo clima de relaxamento sexual, uma crise na relação entre os sexos.

A mudança entre gerações foi abalada pelo fortalecimento de uma cultura jovem, independente, influenciada pela composição da juventude estudantil. A juventude era uma idade plena de virtudes, o ápice da vida, período de maximização das experiências (bandeira da liberalização e expansão da vida estudantil); era dominante e enquanto consumidores constituía um grande nicho de mercado (pelo grande número de estudantes que trabalhavam, cada vez mais cedo); e possuía um caráter internacional da cultura, tornando-a uma cultura jovem e global (ex: jeans e rock – difusão do estilo de vida americano).

A era de ouro alargara o abismo entre as gerações. A geração anterior já vivera as catástrofes do início do século, enquanto a juventude estava no auge do pleno emprego, do amplo consumo. A cultura jovem tornou-se a matriz da revolução cultural dos modos e costumes, ao mesmo tempo informal e antinomia. Informal pela aceitação entre os jovens de classes alta e média de músicas, roupas e até linguagem das classes baixas (ex: rock, samba no Brasil). Antinomia por sinalizar liberalização pessoal perfeitamente adequada à liberalização social, política. O rompimento com o proibido, com os velhos costumes, no qual sexo e drogas eram os maiores expoentes.

Segundo a exposição do autor (p. 327), o grande significado dessas mudanças era que, implicitamente ou explicitamente, rejeitavam qualquer ordenação histórica, relações humanas em sociedade, que expressavam as proibições e convenções. A rejeição não se dava em nome de outro padrão de sociedade, mas em nome da ilimitada autonomia do desejo humano, num

individualismo extremo voltado a si mesmo sem limites. Essa mentalidade surge justamente no período de consumo em massa. O mundo voltara ao atendimento pleno dos desejos individuais.

A revolução cultural pode ser entendida como a vitória do indivíduo sobre a sociedade, ou melhor, do rompimento dos fios que ligavam os seres humanos em tecidos sociais. O novo individualismo moral solapou os preceitos da Igreja e da família tradicional²⁷. Estavam em desmoronamento os velhos valores e costumes.

A retórica do individualismo é justamente a pregação dos preceitos neoliberais, sendo possível relacioná-la às mudanças político-econômicas nas décadas de crise. A manifestação da cultura individualista é uma expressão fenomênica da crise do capitalismo tardio. Jameson (1996) denomina a atual lógica cultural de “pós-modernismo”. Para o autor, sob o pós-modernismo, a cultura passa a ser uma segunda natureza predominante na sociedade. Isso se deu pela sua ampla dilatação na esfera da mercadoria, tornando-a uma mercadoria.

A predominância da cultura, o pós-modernismo, justifica, por si somente, que vivemos em novos tempos, que tudo mudou. Neste entendimento, qualquer explicação, apreensão sobre a atualidade, se insere num gênero discursivo que o autor denomina de “teoria do pós-moderno”. A teoria visa provar o fim das “totalizantes” narrativas mestras, teorias explicativas e interpretativas do real. O autor salienta que a teoria pós-moderna é imperfeita por se tratar de outra metanarrativa e, por negar a história, a explicitação racional das mudanças, trata-

²⁷ “[...] a família não era apenas o que sempre fora, um mecanismo para reproduzir-se, mas também um mecanismo para a cooperação social. Como tal, fora essencial para a manutenção tanto da economia agrária quanto das primeiras economias locais e globais. [...] O velho vocabulário moral de direitos e deveres, pecado e virtude, sacrifício, consciência, prêmios e castigos não mais podia ser traduzido na nova linguagem de satisfação dos desejos. [...] Encontrou expressão ideológica numa variedade de teorias, do extremo liberalismo de mercado ao ‘pós-modernismo’ e coisas que tais, que tentavam contornar inteiramente o problema de julgamento e valores, ou antes reduzi-los ao único denominador da irrestrita liberdade do indivíduo.” (HOBBSBAWN, 1995: 331-332).

se de uma teoria de si mesma por fazer análises virtuais do seu presente, tornando a aparência em realidade, o sintoma em doença.

Antunes (2009) já salientara que, em relação às lutas sociais, iniciara um processo de dominação, no plano ideológico, do culto a um subjetivismo, um ideário fragmentador que faz apologia ao individualismo. O pós-modernismo pode ser identificado enquanto a versão ideológica do capital neoliberal. Se a revolução cultural (via luta estudantil) corresponde ao rompimento dos laços sociais e a liberdade do indivíduo sobre a sociedade, a liberdade alcançada é a econômica, resumida na busca incessante de satisfação de desejos mediante consumismo exacerbado. Para Harvey (2011), a acumulação flexível foi acompanhada na ponta do consumo por uma atenção maior a modas fugazes, e pela mobilização de todos os artifícios de indução de necessidades e de transformação cultural.

O mais problemático dessa dissolução social, e a sua conseqüente teoria pós-moderna, é a suposição da perda de apreensão da realidade, de forma unitária, mas de fragmentos completamente desconexos. Qualquer explicação trata-se de neologismo, recatologação e transcodificação do aparente. Segundo Jameson (1996, p. 18), a função ativa é “reescrever todas as coisas familiares em novos termos e assim propor modificações, novas perspectivas ideais, um reembaralhamento de valores e sentimentos canônicos”.²⁸

A contra cultura evidenciada anteriormente, ou seja, a quebra entre gerações, entre sexos, entre a família, a constante negação do passado em favor à incessante liberdade individual, juntamente à crise do capitalismo, foram detonadores emergenciais no surgimento do pós-moderno.

²⁸ “Se o padrão de verdade científica reside não no mundo natural em si, mas nas normas particulares de comunidades específicas, então as leis da natureza, talvez nada mais sejam que aquilo que uma dada comunidade diz que elas são em um determinado momento” (WOOD, 1999:12). Ao contrário da suposta falta de percepção da crise do capital, a autora defende o retorno do marxismo para se fazer a crítica ao atual estado de coisas, justamente pela compreensão histórica da realidade.

A ruptura com o passado, a negação e/ou indiferença histórica, são características principais deste movimento. Sugere o apagamento das fronteiras entre as variadas manifestações da cultura, sendo tudo cultura (mercadoria). Anuncia a chegada de um novo tipo de sociedade, de consumo, da informação, do conhecimento, que não obedece mais as leis do capitalismo clássico (JAMESON, 1996). Os tempos áureos vieram para ficar.

Harvey (2011) diz que os modismos funcionam enquanto meios de acelerar o consumo, sejam eles de bens, ou de serviços, sendo os últimos consumíveis instantaneamente. O caráter volátil, descartável na produção de mercadorias, tende ser a tônica central da cultura.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

2.1 Educação, Modo de Produção e Mundo do Trabalho

O modo de produção capitalista sofreu duas grandes crises que radicalizaram várias mudanças, primeiro no pós-guerra e depois dos anos 1970. No caso brasileiro, as mudanças ocorrem de forma desigual, com certo atraso, em relação ao contexto mundial. Agora, no âmbito da última crise, as mudanças nacionais são paralelas, ainda seguindo suas particularidades, em função da mundialização da economia.

Em meados das décadas de 60 e 70, o Brasil concretizou o modelo de substituição de importações e adentrou na economia mundial, através da internacionalização da economia com a entrada de indústrias internacionais.

A participação do Brasil no mercado internacional, além da área econômica, incidiu também na educação, se expressando por meio dos acordos MEC-USAID, de orientação externa, funcionalizando-a com a produção, na instrumentalização de conteúdos e na formação de mão-de-obra. Essa concepção educacional foi nomeada por Saviani (2008) de tecnicista²⁹, sendo fundamentada pela teoria do capital humano de Schultz³⁰.

²⁹ É a aplicação da racionalidade taylorista-fordista de produção industrial ao trabalho educativo, à formação.

³⁰ A obra foi publicada no Brasil, em 1973, com o título: *Capital humano: investimentos em educação e pesquisa*. Os preceitos vinculavam o acréscimo da instrução, via políticas educacionais, ao acréscimo da produtividade do trabalhador.

Neste período, ocorreram alterações legais para o ajustamento da educação na concepção produtivista. Tais mudanças se deram pela reforma universitária, Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968; pela implantação da pós-graduação, pelo Parecer CFE nº 77/69; e pela Lei nº 5.692/71, que estendeu a todas as escolas do país a oficialização da pedagogia tecnicista.

Na passagem dos anos 70 aos anos 80, no âmbito econômico, o país viveu a crise da dívida externa, e no âmbito político, a deslegitimação do governo militar. Surgiu o processo de redemocratização do país, o embate de forças políticas e dos movimentos sociais e educacionais³¹, no qual o tecnicismo foi duramente criticado pelas teorias críticas³² educacionais, mas se manteve como referência, mesmo flexibilizado e readequado, a partir dos anos 90.

Contudo, por mais que o clima político na década de 80 tenha favorecido o crescimento de concepções críticas que buscavam alterar o caráter produtivista da educação, a correlação de forças, na passagem aos anos 90, foi desfavorável ao social. O ajuste econômico do país ao capital internacional, refém da dívida externa, e a vitória eleitoral, em 1990, tencionaram as reformas educacionais ao capital. Conjuntamente à reestruturação produtiva e às novas tecnologias, terminaram demandando novos conhecimentos, novas habilidades e comportamentos na formação de novo tipo.

2.2 Reorientação do Estado e das Políticas Educacionais

O Brasil entrou no cenário neoliberal a partir do Consenso de Washington³³, que caracterizou o conjunto de recomendações resultantes da

³¹ Havia dois grupos: CNTE, ANDES, vinculado ao setor econômico corporativo, de caráter reivindicativo, que ao final dos anos 80 evoluiu e incorporou progressivamente as preocupações políticas, sociais, pedagógicas, convergindo ao outro grupo preocupado com o aspecto social e político da escola, com a escola de qualidade para a classe trabalhadora: ANPED, CEDES e ANDE. (SAVIANI, 2010).

³² Saviani (2008) divide-as em: crítico-reprodutivistas (Teoria do ensino como violência simbólica; Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado; Teoria da Escola Dualista) e crítica (Teoria Histórico-Crítica).

³³ Os eixos principais são:

1) Equilíbrio orçamentário, sobretudo mediante a redução dos gastos públicos;

reunião, em 1989, no *Internacional Institute for Economy*, situado em Washington, para discutir reformas necessárias à América Latina. Implicava em um programa rigoroso de equilíbrio fiscal por meio de reformas administrativas, trabalhistas, previdenciárias, corte nos gastos públicos, desregulamentação do mercado, privatização e abertura comercial. A imposição dessas políticas ao Brasil ocorreu mediante condições dadas pelas agências de financiamento, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

O Brasil subordinou-se à cartilha neoliberal, por pressão da dívida externa, da inflação e por estar sintonizada aos interesses dos governos Collor (1990-1992) e Itamar Franco (1993-1994) em modernizar o país. Embora seja possível verificar a introdução de reformas nesses governos, como planos de privatização e a política de combate à inflação (Plano Real), a efetiva neoliberalização do Estado brasileiro ocorreu logo no início do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), com a reforma do Estado.

O passo inicial foi a elaboração do documento *Plano diretor da reforma do aparelho do Estado* (BRASIL, 1995), pelo MARE, na gestão de Luiz Carlos Bresser Pereira, então “representante brasileiro no Consenso de Washington” (FIORI apud LIMA, 2007, p. 97). O documento definia quatro setores estratégicos:

a) Núcleo estratégico, cuja forma de propriedade é estatal, que corresponde aos poderes Legislativo e Judiciário, ao Ministério Público e, no Poder Executivo, ao Presidente da República, aos ministros e seus auxiliares e assessores diretos, responsáveis pelo planejamento e formulação das políticas públicas;

-
- 2) Abertura comercial, pela redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não-tarifárias;
 - 3) Liberalização financeira, por meio da reformulação das normas que restringem o ingresso do capital estrangeiro;
 - 4) Desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos etc.;
 - 5) Privatização das empresas e dos serviços públicos (SOARES, 1998: 23).

- b) O núcleo de atividades exclusivas, cuja forma de propriedade também é estatal, no qual são prestados serviços que só o Estado pode realizar, como cobrança e fiscalização de impostos, a polícia, a previdência social básica, o serviço de desemprego, a fiscalização do cumprimento de normas sanitárias, o serviço de trânsito, a compra de serviços de saúde pelo Estado, o controle do meio ambiente, o subsídio à educação básica e o serviço de emissão de passaportes;
- c) Os serviços não-exclusivos do Estado, cuja propriedade é pública não-estatal, correspondem ao setor em que o Estado atua simultaneamente com organizações públicas não-estatais e privadas, como as universidades, os hospitais e os centros de pesquisa; e
- d) A produção de bens e serviços para o mercado, cuja forma de propriedade é privada, corresponde à área das atividades econômicas voltadas para o lucro que ainda permanecem no aparelho do Estado, mas serão transferidas ao setor privado (LIMA, 2007, p. 97-98).

Originou-se, dessas formulações, o amplo processo de desmonte e reformatação do Estado brasileiro para a adaptação passiva à lógica do capital. O ajuste fiscal visava retirá-lo das funções produtivas via processo de privatização e de reorganização administrativa. O anacronismo gerencial do Estado precisava de um choque de gestão, inovando-o aos moldes empresariais.

Os efeitos dessa medida foram, no caso da privatização, a entrega de parcela significativa do patrimônio nacional ao capital estrangeiro, enorme remessa ao exterior, epidemia de desemprego³⁴ e desequilíbrio na balança comercial. A internacionalização das empresas privatizadas desobrigou-as de comprarem insumos nacionais, desmontando parques industriais internos.

³⁴ O país, em 1999, assumiu a terceira posição no *ranking* do desemprego mundial, PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), 7,6 milhões de pessoas sem trabalho. (POCHMANN, 2007:101).

Behring e Boschetti (2008) demonstram que outra consequência da contrarreforma do Estado foi o programa de Publicização, que se expressou na criação de agências executivas e das organizações sociais, bem como a regulamentação do terceiro setor para a execução das políticas públicas. Esta estabeleceu um Termo de Parceria com ONGs e instituições filantrópicas para a implementação das políticas. Outra mudança, no que tange às políticas sociais, é a separação entre formulação e execução, do modo em que o núcleo duro do Estado as formulariam e as agências autônomas as implementaria.

Mesmo inclinado ao neoliberalismo, o governo FHC, ao término dos seus oito anos de mandato, se encontrava num clima de insatisfação social em torno das mudanças realizadas, de caráter impopular, em especial às reformas previdenciárias e educacionais, ao descontrole da dívida externa (juros de empréstimos ao FMI) e ao processo de privatização das empresas nacionais.

Neste clima, nas eleições de 2002, já na quarta tentativa, Lula conseguiu se eleger a presidente, derrotando o candidato José Serra, então ex-ministro da Saúde do governo FHC, expressando a renovação da esperança dos movimentos sociais em reverter a devastação neoliberal ocorrida na década anterior. Contrariando, e até mesmo frustrando muitas expectativas, o governo Lula, ao menos no seu primeiro mandato, manteve rigorosamente a continuidade da orientação neoliberal de seu antecessor.

Behring e Boschetti (2009) afirmam que ambos, FHC e Lula, não buscaram construir arenas de debate e negociação sobre a formulação de políticas sociais³⁵ e dirigiram-se para reformas constitucionais e medidas a serem aprovadas no Congresso Nacional, seguindo, portanto, a via tecnocrática e decretista.

³⁵ As políticas sociais visam atender os direitos sociais preconizados no artigo 6º da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que institui como direitos a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência social.

As principais metas com a contrarreforma do Estado foram a flexibilização, descentralização e desburocratização da sua intervenção. Necessitava-se de um Estado ágil, eficiente no oferecimento dos seus serviços, aos moldes do setor privado. Para tal, ou a própria organização administrativa do Estado se assemelha ao da empresa, ou transfere os serviços onerados, via privatização, ao setor privado.

Do âmbito internacional, as mudanças elencadas pelo Banco Mundial³⁶ são impostas de forma homogênea, com pequenas diferenças particulares, em todo o mundo. Devido ao endividamento externo, o Brasil dependia de empréstimos para reestruturar a sua economia, mas essa política era condicionada a ajustes que, em tese, assegurariam o pagamento do empréstimo, entre eles, a mudança na política educacional³⁷.

No âmbito interno, a pressão vem dos “homens de negócio” (FRIGOTTO, 2010) pela ação dos organismos de classe dos empresários nacionais (CNI, FIESP, SENAI). A crise da educação se manifesta na sua incapacidade de formar mão-de-obra qualificada, na falta de inovação para acompanhar os avanços tecnológicos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394/96³⁸, expressa este conjunto de embates. Segundo Frigotto (2010), o enfraquecimento da escola pública e o reforço às teses privatistas e mercantilistas para a

³⁶ O Banco Mundial é composto por um conjunto de instituições lideradas pelo BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento), que abrange quatro outras agências: a IDA (Associação Internacional de Desenvolvimento), a IFC (Corporação Financeira Internacional), a ICSID (Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos), a MIGA (Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais) e o GEF (Fundo Mundial para o Meio Ambiente).

³⁷ “O Banco Mundial, embora financie na atualidade aproximadamente uma quarta parte da ajuda para a educação, seus esforços representam somente cerca de meio por cento do total das despesas com educação nos países em desenvolvimento. Por isso, a contribuição mais importante do Banco Mundial deve ser seu trabalho de assessoria, concebido para ajudar os governos a desenvolver políticas educativas adequadas às especificidades de seus países. O financiamento do Banco, em geral, será delineado com vistas a influir sobre as mudanças nas despesas e nas políticas das autoridades nacionais” (BANCO MUNDIAL apud CORAGGIO, 1998: 75).

³⁸ Está expressa na própria lei, a centralidade no atendimento à Educação Básica, conforme recomendações internacionais, como as oriundas da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, resultante da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia em março de 1990, convocada pelo BM, UNESCO, UNICEF.

Educação constituíram em falsa vitória da moderna burguesia. O próprio encaminhamento final do projeto de lei desconsiderou todo o debate de base, expresso no Projeto nº 1.2258/88, com bases sociais, aprovando, em 1996, com modificações, outro Projeto substituto, com bases mais conservadoras, elaborado pelo senador Darcy Ribeiro com assessoria de membros do Ministério da Educação³⁹.

O primeiro ponto que adequa a lei às recomendações externas está relacionado à importância dada à Educação Básica, conforme seus incisos I e II do art. 4º, que asseguram a obrigatoriedade e gratuidade nos ensinos fundamental e médio (básico), sendo o fundamental, com duração de oito anos. Podemos ver essa configuração conforme defende o Banco Mundial (BM)

A educação básica proporciona o conhecimento, as habilidades, e as atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade sendo, portanto, uma prioridade em todo lugar. Esses atributos incluem um nível básico de competências em áreas gerais tais como as habilidades verbais, computacionais, e a resolução de problemas. Essas competências podem ser aplicadas a uma grande variedade de empregos e permitir às pessoas adquirir habilidades e conhecimentos específicos orientados para o trabalho, quando estiverem no local de trabalho. Em geral esse nível básico inclui cerca de oito anos de escolaridade. De fato em muitos países, o primeiro ciclo da educação secundária está sendo combinado com a educação de primeiro grau para conformar uma etapa de educação obrigatória conhecida como “educação básica”. (BM, 1995 apud TORRES, 1995, p. 131).

É possível retirar deste trecho duas considerações: primeiro em relação à valorização da educação básica, inclusive definindo o tempo de duração, oito anos, a combinação entre ensino fundamental e médio (secundário), constituindo a educação básica; o outro é a generalização de conteúdos importantes traduzidos em “habilidades”, “competências”, “conhecimentos orientados para o trabalho”. Pressupõe-se que neste nível de formação estão dados os conhecimentos mínimos em forma de competências ao trabalhador de novo tipo, com o objetivo de atingir a sua empregabilidade.

³⁹ Um estudo sobre o processo e às críticas levantadas à nova LDB se encontra na obra de Saviani – *A Nova Lei da Educação – LDB: Trajetória, Limites e Perspectivas* (1997).

Outra evidência da combinação ou adequação dos documentos do Banco Mundial às políticas educacionais e o embate de forças políticas na sua elaboração, se percebe na elaboração do Plano Nacional de Educação (2001-2009). Após pressão do “Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública”, e elaboração coletiva por educadores e estudantes, nos I e II Congressos Nacionais de Educação, o “PNE da Sociedade” foi constituído por meio do Projeto de Lei nº 4.155/98. Em seguida, o governo aprovou a Lei nº 10.172/2001, tratando também do PNE.

O texto originário de movimentos populares, no trâmite parlamentar, acaba sofrendo grandes modificações adequando-o novamente a interesses conservadores e à já citada Declaração Mundial sobre Educação para todos. O balanço do cenário político-educacional não é favorável às aspirações sociais (VALENTE; ROMANO, 2002)

2.3 Políticas e Mudanças no Ensino Superior

O cenário político-educacional não está favorável àqueles que defendem uma educação gratuita, pública e de formação humana amplamente socializada. A contrarreforma do Estado tratou de minimizar a sua incumbência no atendimento e execução de políticas sociais, em específico, de educação. Isso se evidencia nos embates legais que substanciaram os dois principais documentos orientadores da Educação, a LDB e o PNE, ambos assessorados pelos documentos do Banco Mundial.

Os documentos indicavam as novas demandas educacionais, sobretudo à escola básica, adequando-as às exigências político-econômicas de ajuste nacional à economia mundializada. Mas essa adequação não se restringe à educação básica. As críticas à ineficiência do Estado, a responsabilização pela crise econômica nacional e a contrarreforma orientada à sua modernização, incidiu paralelamente à contrarreforma do Ensino Superior.

O elo entre a contrarreforma do Estado e o Ensino Superior era a transformação das Universidades em organizações sociais, conforme previa o documento do MARE. Isso refletia no recuo do Estado nesta modalidade de ensino. O processo de modernização iniciou-se com a LDB. Para Silva Jr. e Sguissardi (2001), os princípios e pressupostos orientadores das mudanças eram que, o ensino superior estaria em crise⁴⁰ por não atender a demanda e não preparar universitários para o mercado, além do alto custo das universidades de pesquisa⁴¹.

De acordo com Sguissardi (2009), alguns traços das orientações do Banco Mundial aos países em desenvolvimento são encontrados nos documentos *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (BANCO MUNDIAL, 1994 apud SGUISSARDI, 2009) e *The financing and management of higher education: a status report on worldwide reforms* (BANCO MUNDIAL, 1998 apud SGUISSARDI, 2009).

No primeiro documento, ressalva-se a importância da educação superior para o desenvolvimento econômico social. A origem da crise do ensino superior se daria à má gestão dos recursos públicos. Assim, verifica-se, segundo o autor, quatro orientações-chave para a reforma:

[...] fomentar a maior *diferenciação* das instituições, incluindo o *desenvolvimento* das instituições *privadas*; proporcionar incentivos para que as instituições *diversifiquem as fontes de financiamento*, por exemplo, *a participação dos estudantes nos gastos e a estreita vinculação entre o financiamento fiscal e os resultados*; *redefinir a função do governo no ensino superior*; adotar políticas destinadas a outorgar a prioridade aos objetivos da qualidade e da equidade.

⁴⁰ Críticas levantadas pelo GERES – Grupo de Estudos para a Reformulação do Ensino Superior, defendidas por intelectuais como o Prof. Simon Schwartzman, a Prof.^a Eunice Ribeiro Durham e Sérgio Costa Ribeiro, membros fundadores do Núcleo de Estudos sobre Ensino Superior (NUPES), da USP e o Prof. José Arthur Giannotti, ex-professor da USP e então membro do CEBRAP e membro do Conselho Consultivo do NUPES. (SILVA JR; SGUISSARDI, 2001: 48).

⁴¹ Fato refutado por Silva Jr. e Sguissardi (2001: 49) onde afirmam que “das quase 900 IES existentes no país, apenas 140 estão organizadas como universidades, sendo as demais em sua maioria absoluta instituições isoladas, onde muito raramente se faz pesquisa. Mais: das 140 universidades, apenas um quarto delas, que desenvolvem programas de pós-graduação em sentido estrito (Mestrado e Doutorado) se ocupam de pesquisa”.

(BANCO MUNDIAL, 1994 apud SGUISSARDI, 2009, p. 62. grifos do autor).

Segundo o autor, a primeira orientação, quanto à diferenciação, seria a criação de instituições não universitárias. Isso já se reflete no Art. 45 da LDB (BRASIL, 1996), ao estabelecer que “A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”; e no Decreto MEC nº 5.773, de maio de 2006, que determina (BRASIL, 2006):

Art. 12 – Quanto à sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino classificam-se em: I – universidades; II – centros universitários; III – faculdades.

Essa diversificação consolida o desejo de conservadores, como o Grupo de Estudos para a Reformulação do Ensino Superior (GERES), em dividir o ensino superior em universidades de pesquisa e universidades de ensino, estas mais baratas e adequadas ao atendimento aligeirado de demandas por ensino superior, além de desobrigar o tripé ensino, pesquisa e extensão.

Quanto à segunda orientação, diversificação das fontes de financiamento, defende-se a extinção da gratuidade, da cobrança de mensalidades, doações de ex-alunos e patrocínios. Estaria em jogo a autonomia financeira da Universidade Pública, contrapondo ao defendido no Art. 207 da Constituição Federal, que estabelece a autonomia de gestão financeira. O propósito aqui é aliviar o fundo público destinado ao ensino superior. Outra saída seria ligar o investimento à avaliação, a terceira orientação, priorizando as “melhores” universidades.

A redefinição da função do governo, por um lado, delegaria a função executora ao setor privado e, por outro, atendendo à quarta orientação de priorizar os objetivos da qualidade e da equidade, caberia ao Estado o papel de credenciar, normatizar, fiscalizar e avaliar.

Essa tendência na queda dos recursos se confirmou com o estudo de Amaral (2008), relativo ao período de 1989 a 2006, demonstrado no Quadro 1:

Quadro 1 - Total de recursos das IFES, todas as fontes⁴², com o percentual do PIB, das despesas correntes do FPF e da arrecadação de impostos da União. Valores em R\$ milhões, preços de janeiro de 2006 (IGP-DI/FGV).

Ano	PIB	Despesas correntes do FPF	Impostos	IFES			
				Total de recursos, todas as fontes			
				Recursos	% PIB	% FPF	% Impostos
1989	1.696.848	289.169	131.789	16.472	0,9707	5,6962	12,4985
1990	1.697.785	277.019	162.884	13.412	0,79	4,8417	8,2343
1991	1.725.579	201.352	113.459	10.554	0,6116	5,2414	9,3016
1992	1.681.524	222.591	68.546	9.542	0,5675	4,2869	13,9211
1993	1.678.387	285.934	125.715	12.387	0,738	4,3321	9,8533
1994	1.658.483	276.324	167.905	15.064	0,9083	5,4515	8,9717
1995	1.832.684	315.744	144.248	16.156	0,8816	5,1169	11,2003
1996	1.988.410	326.167	144.353	14.558	0,7321	4,4633	10,085
1997	2.059.926	334.493	147.838	14.302	0,6943	4,2758	9,6743
1998	2.081.781	368.525	164.946	14.050	0,6749	3,8126	8,5182
1999	1.992.138	381.340	165.869	13.753	0,6903	3,6064	8,2913
2000	1.980.085	356.775	151.286	12.964	0,6547	3,6336	8,5691
2001	1.953.001	381.049	158.464	11.863	0,6074	3,1133	7,4865
2002	1.932.057	376.801	169.142	12.063	0,6243	3,2013	7,1317
2003	1.819.019	355.023	146.786	10.707	0,5886	3,0158	7,2941
2004	1.890.294	371.151	149.975	11.851	0,6269	3,193	7,9018
2005	1.953.671	428.258	167.884	11.465	0,5869	2,6772	6,8293
2006	1.961.486	494.152	187.932	13.751	0,7011	2,7827	7,317

Fonte: Amaral (2008).

Segundo o autor, as instituições federais gastam cerca de 80% dos recursos com pagamento de pessoal, sendo 49% no pagamento de pessoal ativo,

⁴² O PIB de um país expressa a sua riqueza e é a soma de todos os bens e serviços adquiridos pela população e pelos governos (federal, distrital, estadual, municipal), com os investimentos realizados, além de adicionar a diferença entre exportação e importação.

As despesas correntes do Fundo Público Federal são: pagamento de pessoal ativo (civil e militar), aquisição de material de consumo, pagamento de serviços de terceiros (pessoa física e jurídica), pagamento de encargos diversos, pagamento de subvenções sociais e econômicas, pagamento de inativos, pensionistas, salário-família, abono familiar, pagamento de juros e encargos da dívida pública (interna e externa), contribuições de previdência social etc.

Os impostos da União são os seguintes: Imposto sobre Importação, Imposto sobre a Exportação, Imposto sobre Produtos Industrializados, Imposto sobre a Renda, Imposto sobre Operações Financeiras e Imposto Territorial Rural (AMARAL, 2006: 262).

22% com inativos e pensionistas, 2,5% no pagamento de benefícios, 4,5% de outras despesas; as despesas de custeio atingem 18% e as de capital (acervo bibliográfico, equipamentos, material permanente, obras e instalações) não chegam a 2%. O conjunto de recursos calculados é a somatória dos destinados para pagamento de pessoal (apenas ativos⁴³) e encargos sociais; manutenção⁴⁴; e investimentos⁴⁵ na IFES.

Em 1990, início do governo Collor, os recursos caíram de R\$ 16.472 milhões para R\$ 9.542 milhões, em 1992, ano do *impeachment*. No governo Itamar Franco, os recursos passaram de R\$ 12.387 milhões em 1993 para R\$ 15.064 milhões em 1994. O início do governo Fernando Henrique Cardoso, em 1995, manteve o crescimento, R\$ 16.156 milhões, mas a partir de 1996, quando se registrou o início da queda constante de R\$ 14.558 milhões para R\$ 11.862 milhões em 2001, retomando o crescimento ao fim do seu governo, em 2002, para R\$ 12.063. O início do governo Lula, em 2003, houve nova queda dos recursos R\$ 10.707 milhões, representando aproximadamente 0,5% do PIB daquele ano. Nos anos seguintes houve um crescimento dos recursos, chegando ao montante de R\$ 13.751 milhões, sendo 0,7% do PIB em 2006⁴⁶.

Há uma instabilidade no volume dos recursos ao longo dos 16 anos analisados, com tendências de queda desde o governo Collor (com ligeira ascensão no governo Itamar), se acentuando no governo Fernando Henrique Cardoso e ascendendo no governo Lula.

No governo Collor, embora num curto período de tempo, a drástica queda dos recursos se deu em função da enorme crise econômica que se rastejava

⁴³ Amaral (2008) optou por retirar do cálculo o pagamento de inativos, pensionistas e precatórios por considerar apenas aqueles que estão em efetiva atividade.

⁴⁴ Recursos com outras despesas correntes como: material de consumo para laboratórios, pagamento de água, luz, telefone, fotocópias, pagamento de serviço de terceiros, de professores substitutos (a partir de 1997) e retirou do cálculo os benefícios aos servidores como vale transporte, auxílio alimentação, assistência médica, odontológica etc.

⁴⁵ Aquisição de equipamentos, mobiliários, material bibliográfico, obras físicas etc.

⁴⁶ Início da expansão federal com a criação de novos campus e novas universidades.

desde a década de 80 e ao combate à hiperinflação, além da recente aproximação às políticas neoliberais, o que afetaria na distribuição do fundo público para as políticas sociais, em especial de ensino superior.

No governo Itamar, uma das possíveis razões para o crescimento dos recursos seria a estabilidade econômica alcançada pela queda da taxa de inflação e a implantação do Plano Real. Já a partir do governo FHC, como vimos anteriormente, houve a intensificação da política neoliberal incidindo sobre a reforma do Estado e, conseqüentemente, da Educação Superior, com apontamentos para a sua restrição pública e ampliação privada. Por fim, o governo Lula retoma os investimentos, sobretudo em 2006, quando se dá o início da expansão das IFES.

Os determinantes para o conjunto de mudanças dependem da correlação de forças presentes em cada um dos governos, além do contexto sócio econômico em que se inserem tais políticas de ensino superior. O governo Fernando Henrique Cardoso se caracterizou como o período de maior radicalização das políticas neoliberais⁴⁷. Os efeitos da contrarreforma do Estado e do Ensino superior são visíveis no enxugamento financeiro destinado às IFES. Na esfera privada, a diversificação, ampliação das modalidades de ensino, se configura no cenário do ensino superior na virada do século. Quanto à diversificação e conseqüente privatização, durante o governo FHC, os Centros Universitários se destacaram.

Os Centros Universitários foram definidos pelo Art. 12 do Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997 (BRASIL, 1997), como Instituições de Ensino Superior (IES) pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela qualidade do ensino oferecido e usufruem como instituições universitárias, a autonomia para criar, organizar e

⁴⁷ Visando enriquecer o objeto pela saturação de determinações e reconhecendo que, o complemento rigoroso acerca das particularidades de cada governo no conjunto das políticas de ensino superior extrapola os limites dessa dissertação, recomendamos o estudo elaborado por Lima (2010).

extinguir, em sua sede, cursos e programas, bem como remanejar ou ampliar vagas nos cursos existentes. Essa configuração, com poucas diferenças, como o percentual mínimo de professores em tempo integral se manteve em 2006 com o Decreto nº 5786/2006. Segundo Segenreich e Castanheira (2009) prevaleceu a visão de uma instituição que possui a autonomia da universidade, sem a obrigação de desenvolver pesquisa.

O destaque a esta natureza de IES é a sua expansão numérica, alcançando uma quantidade próxima a universidades, como mostrado no Quadro 2, construído por Chaves, Lima e Medeiros (2008):

Quadro 2 – Evolução das IES no Brasil, por organização acadêmica – 1996/2005.

Ano	Universidades	Centros universitários	Faculdades integradas	Faculdades, escolas e institutos	Centros de educação tecnológica e faculdades de tecnologia
1996	138	0	143	643	0
1997	150	13	78	659	0
1998	153	18	75	727	0
1999	155	39	74	813	16
2000	156	50	90	865	19
2001	156	66	99	1.036	34
2002	162	77	105	1.240	53
2003	163	81	119	1.403	93
2004	169	107	119	1.474	144
2005	176	114	117	1.574	184
1996/2005 %	27,5	-	-18,2	144,8	-

Fonte: Chaves, Lima e Medeiros (2008).

Esse período de neoliberalização do ensino superior é sintetizado por Cunha (2004, p. 809):

Tudo somado, em 1995 FHC encontrou o ensino superior com 1,2 milhão de estudantes de graduação e o deixou com 3,5 milhões – um crescimento de 209% em oito anos! O alunado do setor público cresceu um pouco, mas foi o do setor privado que impulsionou essa curva ascendente. Se, ao início desse período, o setor privado respondia por cerca de 60% do efetivo discente, ao fim dele essa proporção subiu a 70%. O número de universidades públicas ficou estagnado, mas as privadas subiram de 63 a 84. E o de centros universitários, de zero a 77, dos quais 74 privados. A periferia das

áreas metropolitanas e as cidades do interior passaram à frente das capitais na disputa pelo estudantado (54% X 46%, em 2002). Declaração do diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), por ocasião da divulgação do Censo da Educação Superior, em outubro de 2003, dá conta de que só no último ano do octênio FHC foram autorizados 186 cursos de graduação e 53 novas IES.

2.4 Teorias da Formação

Saviani (2010) destaca que o tecnicismo sofreu vários ataques das teorias críticas na década de 80⁴⁸, se modificando e chegando à década de 90 com outra roupagem, o neotecnicismo.

Com o neotecnicismo, houve novamente a guinada da educação para a produtividade, num flagrante neoprodutivismo, renovando a centralidade escolar reforçada pelo processo de reestruturação produtiva. Embora com o mesmo objetivo, como fator econômico, a teoria do capital humano, diferentemente dos anos 70, onde visava a qualificação de pessoas para o pleno emprego, hoje, sob o Toyotismo, além de requerer novos conhecimentos e habilidades, serve enquanto diferencial no mundo do desemprego, como incremento da empregabilidade.

Para Saviani (2010, p. 430-431), essa é uma lógica excludente, num contexto em que não há emprego para todos. O que está em jogo é a competitividade pelo emprego. Configura-se, para o autor, a verdadeira “pedagogia da exclusão”, pois introjeta a responsabilidade ao trabalhador pela sua incapacidade e ineficiência no alcance ou manutenção do emprego.

Se o tecnicismo era a taylorização do ambiente escolar, o neotecnicismo leva a organização toyotista para a escola, tratando-se, então, da busca pela “qualidade total” da educação. A formação flexível, polivalente, que atenda às

⁴⁸ As pedagogias críticas, em especial a Histórico-Crítica, de viés social, emancipador, sofrem refluxo a partir dos anos 90 com a conclusão equivocada da queda das suas bases materiais (socialismo real), políticas (recuo dos movimentos sociais) e ideo-teóricas (marxismo) e o triunfo do capitalismo, do neoliberalismo.

demandas do novo processo produtivo, se transforma na pedagogia das competências.

Este conceito é difundido por Perrenoud (1997, p. 7) como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Infere-se que as competências correspondem ao conhecimento em ação, voltado à resolução de problemas. Ajusta-se claramente à demanda elencada pelo Toyotismo, o trabalhador dinâmico, participativo, que resolva os problemas da empresa.

Ramos (2002), seguindo a proposta de Schwartz, ao confrontar o conceito de qualificação com a noção de competência, identifica a qualificação ligada ao regime taylorista-fordista, e a competência, aos novos modelos de produção. A autora destaca que, houve o deslocamento do conceito de qualificação. Primeiro na dimensão conceitual, que remete à formação teórica e aos diplomas que validam essa formação, passa a ser questionada; na dimensão social, devido aos novos tempos de instabilidade no emprego e a desregulamentação do mercado de trabalho, quebra a relação formação-emprego.

O enfraquecimento da noção de qualificação nas duas dimensões é concreto. O que ocorre atualmente é a valorização da dimensão experimental, “relacionada ao conteúdo do trabalho e perseguida como condição de eficiência produtiva. São valorizados significativamente os saberes tácitos” (RAMOS 2002, p. 53). As competências seriam a expressão experimental da qualificação e, portanto, a qualificação reduzida às experiências e ao pragmatismo. Os conhecimentos requeridos à escola e ao trabalhador se resumem ao saber fazer. Retomando à atualização das ideias pedagógicas elaboradas por Saviani (2010), o saber fazer estaria ligado ao aprender a aprender, numa roupagem inovada da escola nova, o neoescolanovismo.

O aprender a aprender está ligado à necessidade de constante atualização demandada pela empregabilidade. Segundo Saviani (2010), o texto *Aprender a*

aprender a educabilidade cognitiva, de Vitor da Fonseca, evidencia a atualidade do escolanovismo: “os postos de trabalho que servem serão os mais disputados’ devendo ser ocupados pelos trabalhadores mais bem preparados” (p. 432). Outro trecho é o relacionado à adaptação que “exige abandonar a segurança do conhecido, do familiar e do habitual e voltar-se para a aventura do inédito e do imprevisível” (p. 432).

Saviani (2010) ainda mostra que essa concepção se propagou na década de 90 pela forte presença no “Relatório Jacques Delors”, publicado em 1996, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Tal relatório foi publicado no Brasil em 1998, com apresentação do então Ministro da Educação, Paulo Renato Costa Souza, no qual realça a sua importância para repensar a educação brasileira.

O relatório destaca que, como resposta ao mundo em transformação, a aprendizagem “só ficará satisfeita quando todos aprendermos a aprender” e, ainda, que a escola deve favorecer “o gosto e prazer de aprender, a capacidade de ainda mais aprender a aprender, a curiosidade intelectual”. (SAVIANI, 2010, p. 433).

O autor demonstra ainda que a orientação também está presente como política educacional nos Parâmetros Curriculares Nacionais para servir de referência a todas as escolas do país. As justificativas encontradas são as mesmas presentes no Relatório Jacques Delors. O aprender a aprender é defendido, pois “novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidades de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, aprender a aprender”. Os PCNs são carregados de uma reconfiguração do construtivismo, o neoconstrutivismo, este ligado justamente à formação de competências.

Duarte (2001) reúne esse grupo de pedagogias (competências, neoconstrutivismo, neotecnicismo e neoescolanovismo) às pedagogias do “aprender a aprender”. Para o autor, o núcleo definidor no campo educacional

reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido [...] na própria negação do ato de ensinar (p. 28).

Ainda segundo Duarte (2001), o lema “aprender a aprender” carrega alguns posicionamentos educativos. O primeiro: as aprendizagens que o aluno faz por si mesmo é a mais desejável.

Aí esta a verdadeira educação, que não tem necessidades de lições de mestres ou de livros. Basta colocar a criança num meio suficientemente rico, suficientemente nutritivo do ponto de vista intelectual, para que espontaneamente ela se mova e empregue a atividade que lhe permite conhecê-lo sem qualquer intervenção do educador (p. 57).

O segundo: é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que aprender os que foram descobertos e elaborados por outros. Daí o autor identifica dois princípios: a) as únicas verdades reais são aquelas construídas livremente e não aquelas recebidas de fora; b) que o bem moral é essencialmente autônomo e não poderia ser prescrito.

O terceiro: a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança.

O quarto: a educação deve preparar indivíduos para acompanharem a sociedade em mudança.

O autor adverte que, a adesão a esse lema implicaria a adesão a todo um ideário educacional, afinado com a lógica da sociedade capitalista. O mais importante a ser adquirido não é o conhecimento, mas a capacidade constante de adaptações no sistema produtivo.

CAPÍTULO III

AS “CRISES” E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Filha bastarda da caserna, prima pobre da educação e da medicina, a Educação Física sempre relutou em assumir a vocação implícita em seu nome. O batismo definiu-lhe uma identidade, ou um estigma. Querendo ou não, a educação física é uma disciplina pedagógica, esse é seu fundamento; seu destino é educar. Age de má-fé quando procura esconder o que é verdadeiramente. Mente a si mesma achando, ora que é fisiologia, ora que é medicina, ora que a biomecânica, ora que é filosofia ou apenas entretenimento. Menciono a má-fé no sentido que deu-lhe Sartre: "...trata-se de mascarar uma verdade desagradável ou apresentar como verdade um erro agradável." (O ser e o nada, p. 94). Sendo assim, não é cínica, desonesta, porque acredita realmente na mentira que conta a si mesma.
(João Batista Freire, 2002).

3.1 O Lugar da Educação Física

Soares (2001) mostra que a origem da Educação Física se remete a um novo projeto de sociedade, em especial na França, no século XIX, período de consolidação do Estado burguês, e da própria burguesia como classe.

Tendo o proletário como classe oponente, a burguesia necessita de meios para se manter hegemonicamente, principalmente na construção de homem novo, surgindo daí o protagonismo da Educação Física⁴⁹ em vários espaços, seja no campo, na família, na escola ou na fábrica. “A Educação Física será a própria expressão física da sociedade do capital” (SOARES, 2001, p. 6).

A Educação Física se integra de forma orgânica no nascimento e na construção dessa nova sociedade. Incorpora os ideais da Revolução Francesa conjuntamente com os preceitos da Revolução Industrial. Legitima-se pela

⁴⁹ A autora usa o nome Educação Física ao referir-se às sistematizações dos exercícios físicos, jogos e esportes. Em obras da época, o termo referencial era ginástica.

abordagem positivista de ciência, que compreendia a sociedade determinada pelas leis naturais, sendo o homem biológico o centro dessa sociedade.

A urbanização e a proletarização da Europa provocaram o desordenado crescimento populacional nas cidades que, em ritmo acelerado, não foi acompanhado pela limpeza e instalação de serviços sanitários, provocando o aumento de doenças, de epidemias, como a cólera, tifo, entre outras. Segundo Soares (2001), as classes média e alta não sofriam os efeitos, o caos se reservava às grandes concentrações de miséria, na qual se encontravam os pobres.

O crescimento da classe operária se materializou em dupla ameaça para a classe burguesa: força política e proliferação de doenças. Surge, então, o moralismo sanitário, o higienismo, a reeducação de hábitos novos, de repressão aos comportamentos que perturbavam a ordem e o equilíbrio social. Qualquer abalo nas estruturas era tratado como doença que necessitava ser remediada. A hierarquia era um dos meios de organização social, de orientação positivista, visando a harmonia do “físico social”.

Seguindo ainda a exposição de Soares (2001), a Educação Física, independente do espaço em que estivesse inserida, seria a expressão de uma visão biológica e naturalizada da sociedade. Disciplina, ordem e hierarquia se constituiriam enquanto seus preceitos. Um dos principais métodos de educação corporal foi a puericultura, aplicada ao meio familiar, onde a mãe educa os filhos adequando-os às medidas médicas.

Para a classe trabalhadora, o espaço destinado ao adestramento, a partir de então, foi o espaço escolar. A política educacional, conjuntamente à política de saúde, instituiria as regras da vida saudável e os procedimentos de naturalização das diferenças. O darwinismo social se justificaria pela naturalização do talento e do sucesso.

Conhecida enquanto Ginástica, a Educação Física na Europa pode ser identificada em três escolas ou métodos ginásticos: o alemão, o sueco e o francês⁵⁰.

Soares (2001, p. 49) assim define a constituição da Educação Física:

[...] filha do liberalismo e do positivismo, deles absorveu o gosto pelas leis, pelas normas, pela hierarquia, pela disciplina, pela organização da forma. Do liberalismo, forjou suas “regras” para os esportes modernos (que, não por acaso, surgiram na Inglaterra), dando-lhes a aparência de serem “universais” e vencer na vida pelo seu próprio esforço. Do positivismo, absorveu, com muita propriedade, sua concepção de homem como ser puramente biológico e orgânico, ser que é determinado por caracteres genéticos e hereditários, que precisa ser “adestrado”, “disciplinado”. Um ser que se avalia pelo que resiste.

No Brasil, as preocupações com o higienismo começaram durante o período colonial, pela preocupação da família colonial com a fraqueza dos adultos e morte prematura das crianças. Inicia-se a política familiar de higienização das elites, sobretudo brancas, como forma de fortalecimento da classe dominante e superioridade da raça branca. Mas somente após a independência que desencadeia o processo de eugeniação da população brasileira, composta, aproximadamente em sua metade, por escravos.

Para Soares (2001, p. 73) era necessário acentuar a aspecto primitivo e bárbaro do negro. É dentro desse quadro que se identifica a política nacionalista do Estado Nacional, visando estabelecer um equilíbrio de forças entre a população negra e branca através de uma educação corporal, pensada numa perspectiva que unia a Educação Física e reprodução sexual, no fortalecimento da raça branca.

⁵⁰ O método alemão foi implementado pelo Brasil no início do séc. XX (MARINHO apud SOARES, 2001:56), trazido pelos imigrantes alemães, possuía características militares, cívicas e patrióticas. Nas escolas este método não foi o mais adequado. A ginástica Sueca se baseia na ciência, deduzindo racionalmente os movimentos. Defendida por Rui Barbosa e Fernando de Azevedo, a ginástica sueca lentamente toma o lugar da alemã em espaços escolares e não-escolares. A ginástica francesa era voltada ao desenvolvimento social, com um caráter mais civil, mas podia ser industrial, militar, médica etc. Foi a ginástica mais disseminada no país.

A Educação Física (Ginástica) era valorizada pelas elites, e obras escritas pelos médicos, sobre educação, saúde e moral circulavam nesse meio. Além de conferir “cientificidade”, suas práticas serviam enquanto distintivo de classe. A elite, agrária e depois a cidadina, era o alvo principal da “pedagogia higiênica”. Os médicos higienistas consideravam que o ambiente familiar era prejudicial aos adultos e crianças, e cada vez mais se inseriam no interior da casa, ou em outros espaços, como os colégios.

A preocupação com a educação do povo surge no final do império, onde o discurso normativo e disciplinador se estenderiam ao restante da população, à classe trabalhadora. A nova classe necessitaria de progresso e surgiria a ideia de educação pública para curar a ignorância do povo. Rui Barbosa defendia a difusão da escola, num período de urbanização, na qual a educação e a saúde passariam a ter papéis decisivos. A Educação Física assumiria importância maior na formação do indivíduo forte, disciplinado, que tanto carecia a nova sociedade brasileira.

De acordo com Soares (2001), a Educação Física, nas primeiras tentativas de compor o universo escolar, surge como promotora da saúde física, moral e de regeneração ou reconstituição das raças. Em 1879, o ensino da Ginástica se tornara obrigatório no município da Corte.

No início do século XX, em plena república, a crescente urbanização torna o espaço da cidade, alvo de grande intervenção médica-higienista na medicina social, a começar pelas medidas sanitárias, visando manutenção saudável do corpo social. A assepsia do meio urbano se espalhara para impor ordem e limpeza. A ginástica se integrara às propostas educacionais na expansão dos cuidados corporais, reforçando a disseminação do pensamento médico-higienista.

O imaginário era de que existia um povo doente, miserável, fragilizado fisicamente. O desgaste corporal, principalmente das crianças, não era causado

pela falta de higienização no ambiente familiar, era resultado das condições precárias do trabalho e de vida. A população tinha a privacidade invadida, os lares tomados pela ofensiva higienista, tanto que um caso emblemático de resistência sanitaria foi à Revolta da Vacina, em 1904.

A partir do momento em que há o reconhecimento, por parte dos médicos, de que as condições de trabalho inviabilizava a saúde dos trabalhadores, a higienização passaria de medidas coercitivas para medidas educativas, se evidenciando nas reformas educacionais da década de 20. Os médicos recomendavam a prática da ginástica a toda população e responsabilizava os empresários pela degeneração física e moral da classe operária.

O aspecto educativo surge justamente no período em que o ideário educacional escolanovista entra em evidência. Nos encontros da ABE, médicos, educadores, advogados acreditavam ser possível transformar o país pela educação. Juntamente com a ABE, a Sociedade Brasileira de Higiene teve, enquanto preocupação, a formação de hábitos saudáveis (SOARES, 2001, p. 107).

A Educação começa a tomar centralidade na regeneração e renovação nacional, na harmonia entre médicos e educadores, orientadora de uma educação higiênica e aquisição de novos hábitos, de cultivo da vitalidade. Recomendava-se, também, o exercício ao ar livre, com limites e sempre com prescrição médica. Na escola, o médico escolar era o tutor do professor que ministrava as aulas. “Os professores ligados à Educação Física seriam os arautos da saúde, vendedores de força e beleza, robustez e vigor” (SOARES, 2001, p. 118).

Castellani Filho (1988), ao nos revelar *a história que não se conta*, vê, neste período, reforça a estreita relação da Educação Física com os propósitos de eugeniação e um tímido início de distanciamento das questões higienistas, aproximando-a do desenvolvimento físico.

Primeiro o autor, baseando nos estudos de Cantarino Filho, traz o contexto no qual a Educação Física era contemplada, como componente curricular, no ensino primário e secundário das reformas da década de 20. Pela forma enfática como passara a ser tratada nas reformas, tornou-se alvo de atenção dos profissionais da Educação, quando, em 1928, a ABE questionou, por meio de uma enquete enviada aos seus professores do ensino secundário, acerca de suas impressões sobre a Educação Física, e posteriormente reconheceu seu valor, tendo por base as respostas recebidas.

No ano seguinte, na III Conferência Nacional de Educação, foi promovido gestões acerca dos métodos mais adequados à formação de seus docentes. Quanto ao método, a ABE inseriu-se num debate acirrado por um projeto de lei, originário no Ministério da Guerra, que:

- a) determinou a prática da Educação Física a todos os residentes no país;
- b) definiu o caráter obrigatório nas escolas a partir dos 6 anos de idade;
- c) criou o Conselho Superior de Educação Física, com a função de centralizar, coordenar, e fiscalizar todas as atividades referentes aos desportos no país; e
- d) deliberou o método sueco enquanto não houvesse um método nacional de educação física, sob o título de Regulamento Geral de Educação Física.

A ABE concluiu a impossibilidade de um órgão burocrático conseguir resolver o problema de determinar um método. Contudo, Castellani Filho (1988, p. 75) alerta que antes do anteprojeto, Fernando de Azevedo já traçara, no artigo denominado “O papel do professor moderno de Educação Física”, um perfil, deixando claro sua opção pelo método francês, os contornos e a importância da sua formação.

Este intelectual manteria estreita relação com o movimento eugenista brasileiro, onde o planejamento familiar, o novo papel desempenhado pelo

moderno professor de Educação Física é o constante processo de regeneração da raça brasileira. Uma das preocupações centrais é a formação de um corpo feminino forte, voltado para a geração de filhos saudáveis e fortes. (SOARES, 2001; CASTELLANI FILHO, 1988).

A formação era papel imprescindível da Educação Física ou cultura atlética, na educação higiênica e eugênica do povo. Fernando de Azevedo estabelecia uma estreita relação entre Educação Física e Medicina:

Deve ter quase os mesmos conhecimentos que o higienista, não bastava ser um pedagogo, mas sendo misto que seja um médico, não bastando que a sua competência se estenda aos mais sólidos conhecimentos didáticos, mas importando vitalmente que a sua propedêutica abranja noções seguras de higiene e anátomo-fisiologia [...] porque na sua fórmula precisa [...] a educação física é higiene e higiene é medicina (AZEVEDO apud SOARES, 2001, p. 125).

No entanto, o processo de efetivação da Educação Física na escola só foi alcançado quando foi instituída a sua obrigatoriedade na Reforma Francisco Campos⁵¹ (1931), possibilitando, assim, o cumprimento do seu duplo papel no Estado Novo⁵², evidenciado pelo texto da Lei Constitucional nº 1 da Constituição dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 10 de novembro de 1937:

Art. 131 – A Educação Física, o ensino cívico e os trabalhos manuais serão obrigados em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça àquela exigência.

Art. 132 – O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim, organizar para a juventude, períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhes a disciplina moral e o adestramento físico, **de maneira a prepará-la ao cumprimento dos**

⁵¹ Foi o primeiro titular do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, criado em 1930.

⁵² Com Capanema, sucessor de Francisco Campos, houve uma reorganização do Ministério que comportou a criação de uma Divisão da Educação Física – DEF – subordinada ao Departamento Nacional de Educação, a quem caberia “[...] a administração das atividades relativas à Educação Física” (Lei nº 378, de 13 de Janeiro de 1973 apud FARIA JR, 1987). Para o autor, a criação da DEF seria o primeiro fato marcante no processo de distanciamento da Educação Física das outras áreas da Educação, justamente pelo seu papel diferenciado assumido pela EF neste contexto. Esse distanciamento e diferenciação influenciariam claramente na formação em Educação Física.

seus deveres para com a economia e a defesa da nação [...].
(CASTELLANI FILHO, 1988, p. 80, grifos nossos).

O novo destaque é a vinculação da Educação Física à Educação Moral e Cívica, sobretudo durante o Governo Vargas, de inclinação fascista. O processo de militarização do corpo reforçava o caráter eugenista da Educação Física, na busca constante de fortalecimento dos corpos e também da exclusão de alunos cujo estado patológico lhes impediam de frequentar as aulas.

A militarização da Educação Física marcaria a transição da instituição Médica, embora ainda fornecendo a sustentação teórico-científica, para a instituição Militar. Se antes, via Ginástica⁵³, a relação se dava entre Professor-Médico e Aluno-Paciente, agora a relação se estabelece entre o Professor-Instrutor-Sargento e o Aluno-Soldado.

No pós-guerra, a defesa do país via adestramento juvenil começou a perder espaço para a formação do trabalhador, diante do processo de industrialização do país. A Educação Física adentrara nos cursos profissionais e nos órgãos como SESI, SESC e SENAI. O físico do trabalhador passaria a ter importância no contexto industrial. Além disso, sob a influência da cultura europeia e dos meios de comunicação de massa, iniciou-se a transição de mudança da centralidade da ginástica para o esporte, enquanto prática corporal predominante.

A partir desse momento, na escola, a educação física

é o braço prolongado da própria instituição esportiva. Os códigos da instituição esportiva podem ser resumidos em: princípio do rendimento atlético-desportivo, competição, comparação de rendimentos e recordes, regulamentação rígida, sucesso esportivo e sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas. O que pode ser observado é a transplantação reflexa destes códigos do esporte para a Educação Física. Utilizando a linguagem sistêmica, poder-se-ia

⁵³ A Educação Física – Ginástica – se conjugava entre a ciência biológica de origem positivista, de apropriação majoritariamente médica, com a metodologia de formação corporal de origem militar. Na essência, a Ginástica, até o momento exposto, não deixara de ser militar. O que se encontrava em mudança é a intencionalidade pedagógica, os seus objetivos.

dizer que a influência do meio ambiente (esporte) não foi/é filtrada por um código próprio da Educação Física, o que demonstra sua falta de autonomia na determinação do sentido das ações em seu interior (BRACHT, 1997, p. 22).

Mas a perspectiva da formação do trabalhador se intensificaria nas décadas de 60 e 70⁵⁴, onde o produtivismo educacional se acentuaria via teoria do capital humano, de tecnicismo evidenciado no acordo MEC-USAID pelas Leis nº 5.540/68 – Reforma Universitária e nº 5.692/71 – LDB 1º e 2º graus.

Para Castellani Filho (1988, p. 106-107), “a Educação Física continuou a representar seus papéis, não vindo a sofrer, a ‘personagem’ por ela vivida, modificações substanciais em seus traços de personalidade, que viessem a alterar a característica de sua participação na ‘peça’ em cena”. A ênfase tecnicista veio a reforçar seu papel instrumental na preparação, recuperação e manutenção da força de trabalho. O autor cita o Decreto nº 6.9450/71, onde a Educação Física é caracterizada como “[...] *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” (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 107, grifo do autor).

O termo atividade é dado pela conotação de “um fazer prático não significativo de uma reflexão teórica”, caracterizando-se dessa forma, no “fazer pelo fazer” (p. 108). Critica, ainda, a justificativa de sua presença no currículo escolar “não com um campo do conhecimento dotado de um saber que lhe é próprio, específico – cuja apreensão por parte dos alunos refletiria parte integral

⁵⁴ Para não deixarmos um vácuo histórico, as características deste período se manifestam na crescente industrialização do país via modelo de substituição de importação que visava produzir nacionalmente o que era importado e a transição para o modelo de interdependência de abertura econômica ao capital externo, fatos já mencionados nos capítulos I e II. Na educação, a Educação Física é contemplada na LDBEN – Lei nº 4.024 de 20 de Dezembro de 1961 – Em seu Artigo 22: “Será obrigatória a prática da Educação Física nos cursos primário e médio até a idade de 18 anos”. A Reforma Capanema – Conjunto de decretos-leis que, a partir de 1942 e até 1946, objetivaram a regulamentação do preceituado no Artigo 129 da Constituição Estadonovista. (CASTELLANI FILHO, 1998: 5-6)

da formação dos mesmos, sem a qual esta não se daria” enquanto “mera experiência limitada em si mesma, destituída do exercício da sistematização e compreensão do conhecimento, existente apenas empiricamente”.

O autor traz ainda a ligação da Educação Física com a educação do físico, vinculada à saúde, evidenciada no Art. 3 do mesmo Decreto, onde a aptidão física constituiria “[...] a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da Educação Física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino [...]” (p. 109). O mesmo entendimento encontra eco na legislação esportiva, no inciso I do Artigo 5º da Lei nº 6251/75, quando afirma ser um dos objetivos da Política Nacional de Educação Física e Desportos, o “aprimoramento da aptidão física da população [...]”. (p. 109).

A valorização da educação física, neste período, esteve atrelada à valorização do Esporte e à formação do trabalhador, via aptidão física. O autor nos mostra que a Educação Física não está apenas ligada à questão do “desenvolvimento”. Ela responde a outros anseios, relativos à segurança, formando o binômio “Desenvolvimento com Segurança”.

Quanto ao esporte, o mesmo foi explorado pelo seu universo mágico, ufanista, para exaltação nacional, a exemplo do tricampeonato mundial da seleção brasileira de futebol, em 1970, de maneira alienada, descolada do cenário sociopolítico nacional. Outra situação para a instrumentalização do Esporte foi no contexto universitário, permeado por lutas e pelo movimento estudantil, que, ao se tornar obrigatório no ensino superior, por meio do Decreto-Lei nº 705/69, visava “colaborar, através do seu caráter lúdico esportivo, com o esvaziamento de qualquer tentativa de rearticulação política do movimento estudantil” (p. 121).

Até este momento, a Educação Física sempre esteve em sintonia com o projeto social, sua funcionalidade na configuração e conformação de uma sociedade marcada pela divisão de classes, confirmando a educação corporal no

cenário político-econômico brasileiro. Mas, na passagem dos anos 70 e 80, o contexto entra em crise, com o esgotamento político do regime militar e forte recessão econômica.

No entanto, Medina (2010) demonstra que a crise que atingia quase todos os setores da sociedade parece não estar perturbando muito a Educação Física e seus profissionais. Na Educação, por exemplo, surgem inquietações com as mazelas do ensino, aparecendo os movimentos de repensar a estrutura educacional, apontando para a mudança, o que não ocorre com a Educação Física. Sob a crescente perspectiva do mercado e da sociedade do consumo, o processo de mercadorização da Educação Física, sobretudo do esporte, tem atendido bem a função que a ela foi destinada. Portanto, tanto o professor, quanto a própria Educação Física, vem buscando no mercado a função que dele se cobra.

Criticando a forma na qual a Educação Física tem se conformado aos modismos, à simples obediência das funções sociais e alienantes que a ela tem sido destinadas, conclui-se que:

A educação física precisa entrar em crise urgentemente. Precisa questionar criticamente seus valores. Precisa ser capaz de justificar-se a si mesma. Precisa procurar sua identidade. É preciso que seus profissionais distingam o educativo do alienante, o fundamental do supérfluo de suas tarefas. É preciso, sobretudo, discordar mais, dentro, é claro, das regras construtivas do diálogo. O progresso, o desenvolvimento, o crescimento advirão muito mais de um entendimento diversificado das possibilidades da educação física que de certezas monolíticas que não passam, às vezes, de superficiais opiniões ou hipóteses. (p. 38)

A crise seria pré-condição para uma revolução na área. A Educação Física precisa ser pensada relacionando-a aos fatores que a condicionam estruturalmente, ou seja, dentro do cenário político e econômico nacional. “A falta de uma reflexão mais séria, profunda, e radical em torno do significado mais amplo da Educação Física tem tirado dessa disciplina a oportunidade de se

estabelecer definitivamente como uma verdadeira arte e ciência do movimento humano” (p. 53).

O entendimento de que a Educação Física necessitaria ampliar a sua atuação para além da funcionalidade imediata e fragmentada, é compartilhada por outros autores que questionaram o seu papel exercido até então, constituindo, assim, o que Bracht (2010) chama de movimento renovador de vertente crítica⁵⁵.

Neste sentido, iniciou-se um profundo processo de autocrítica, favorecido pelas circunstâncias da época. Húngaro (2010, p. 136) mostra que essas circunstâncias se encontravam dentro dos ares de redemocratização, sendo possíveis, em virtude do esgotamento do chamado “milagre brasileiro” e o processo de reorganização do movimento operário, até então, duramente reprimido.

Pela primeira vez, questionava teoricamente sua histórica funcionalidade e inaugurava uma luta pela mudança radical na sociedade. Para o autor, esse foi, de fato, o principal movimento teórico, articulado a um projeto de emancipação humana, da educação física brasileira.

No entanto, na década de 90, há um processo contínuo e descontínuo na Educação Física. Castellani Filho (1993), ao elencar os acontecimentos ocorridos na Educação Física no início dessa década, começa relatando que ela “não é mais a mesma”⁵⁶ pela presença de referências teóricas da década de 80, que a privilegiam enquanto práticas sociais, na bibliografia dos concursos públicos. Percebeu-se também uma “guinada de 180 graus” (p. 119) no enfoque dos congressos, indo de questões de natureza biofisiológica para as de cunho político-filosófico.

⁵⁵ Bracht (2010) identifica duas vertentes dentro do movimento renovador da Educação Física: uma que dava ênfase à ciência e outra que buscava a mudança na função e sentido social da Educação Física (vertente crítica).

⁵⁶ Outras mudanças identificadas pelo autor se referem aos Programas de Pós-Graduação e à reforma curricular nos cursos de Educação Física em 1997.

A Educação Física, ao mesmo tempo, “continuava a mesma” na sua funcionalidade. “De fora para dentro”, ou seja, por determinação externa, continuaria vinculada ao processo produtivo, através do deslocamento da formação do corpo produtivo, para o consumo, em “Corpos Mercador e Mercadoria”, duplamente mercantilizado; vendendo e consumindo mercadorias associadas às, também mercantilizadas, práticas corporais, ou revestindo-se ele mesmo da condição de mercadoria (p. 121).

Por outro lado, “de dentro para fora”, por determinação interna, mantém-se o tão criticado aspecto biológico por si mesmo, abstraído historicamente, na prática pedagógica em direção à educação motora, ao desenvolvimento motor, psicomotricidade. O autor fecha a exposição demonstrando que a Educação Física “continua a mesma, mas [...]” ainda haveria a possibilidade de tratá-la na perspectiva histórico social, ou seja, emancipada, dando (des)continuidade às práticas anteriores.

Entretanto, essa possibilidade tem se retraído a partir dos anos 90, com o desdobramento do conjunto de mudanças pelas circunstâncias históricas (as determinações da realidade), avessas ao projeto de “intenção de ruptura” da Educação Física com o seu passado conservador, voltando a ser funcional (HÚNGARO, 2010, p. 144).

Para Nozaki (2004, p. 7) as novas determinações do mundo do trabalho e da produção, demandam um conjunto de disciplinas e estratégias pedagógicas na formação de competências do trabalhador de novo tipo. Seriam disciplinas que interagem na capacidade de raciocínio abstrato, que apostariam na formação para a interação em grupo e que dariam aporte funcional aos conhecimentos recentemente desenvolvidos no campo tecnológico. Neste contexto, algumas disciplinas parecem ser descartáveis, como Educação Física e Educação Artística, secundarizadas no projeto pedagógico dominante.

Reflexo da possível perda de importância da Educação Física na escola, pode ser percebido durante o processo de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 e definição do Artigo referente à Educação Física. Não cabe aqui trazer e discutir cada uma das alterações e embates em torno do referido artigo, mas, em linhas gerais, Castellani Filho (1998), ao expor cada uma das modificações, demonstra que a redação do texto girava em torno de aspectos como: obrigatoriedade, componente curricular, atividade, aptidão física, vínculo com a política de Desporto Escolar ou Esporte Escolar (a exclusão da obrigatoriedade abriria porta para o esporte escolar como atividade extracurricular). Assim ficou a redação⁵⁷ da LDB, em seu Artigo 26, parágrafo 3º: “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”.

Nozaki (2004), baseado em estudos sobre a secundarização, demonstra que a Educação Física, na escola pública, tem sido tratada à parte do projeto pedagógico, destituída de conhecimento, como atividade compensatória, além da participação facultativa dos alunos mediante apresentação de atestado médico. Nas escolas particulares ganha centralidade, oferecida como artigo de luxo, com piscinas, ginásios e amplo material esportivo: embora em algumas, seja tratada de maneira extracurricular, de forma seletiva (melhores atletas) ou cobrada à parte.

O descaso com a Educação Física, sobretudo na escola pública, pode ocorrer por diversos fatores, mas o principal deles é o recuo do Estado no oferecimento de políticas sociais, entre elas, a educação. Esse recuo no conjunto das políticas em que a Educação Física se insere, juntamente com o reordenamento do mundo do trabalho, ascendeu a proliferação de práticas corporais e campos de intervenção não escolar.

⁵⁷ A Lei nº 10.328/01 reintroduziu a expressão “obrigatória” depois do termo “curricular”.

3.2 Teorias da Educação Física

A partir da década de 70, a Educação Física teve o caráter técnico produtivista reforçado com o advento do Esporte, fundamentado nos princípios da concorrência e rendimento. Enquanto à Educação era reservada a instrumentalização técnica da mente, a Educação Física se responsabilizava pela formação técnica do corpo. Uma das mudanças observadas, principalmente na universidade, é o estímulo à ciência, com a abertura da pós-graduação. A teoria⁵⁸ ganharia centralidade no progresso científico do país e conseqüentemente, da Educação Física.

Segundo Bracht (2007), para a Educação Física, as décadas de 60 e 70 foram cruciais para o seu campo acadêmico, num movimento mundial. Este movimento foi determinado pelo crescimento do Esporte, onde a ciência serviria para o melhoramento desta área. Se antes a biologia/medicina respondia aos anseios higienista-eugenistas, agora, a chamada medicina desportiva, trataria dos interesses do Esporte.

Isso reforçava, no campo da produção do conhecimento, o nascimento de uma ciência que mesclasse medicina e esporte a fim de fundamentar o desenvolvimento esportivo, o treinamento e a busca pela performance. No Brasil, a esportivização era feita nas escolas, como base da pirâmide esportiva. Para a melhoria do desempenho esportivo nacional, vários incentivos foram realizados em laboratórios na pós-graduação, baseados na fisiologia do exercício.

Bracht (2007, p. 18) identifica essa inclinação científica como um processo de despeditização da Educação Física, no qual o importante era teorizar, e não ensinar, sobretudo o Esporte, para legitimá-la enquanto ciência

⁵⁸ Para Bracht (2007:17-18), a teorização da Ginástica Escolar era realizada a partir de um olhar pedagógico (médico-pedagógico, moral-pedagógico), ou seja, as práticas corporais (ginástica) eram construídas e vistas como instrumento para a saúde e para a educação moral. Era realizada necessariamente por intelectuais de outros campos (medicina, forças armadas, pedagogia, ciências políticas), uma vez que o campo acadêmico da Educação Física não havia ainda se constituído.

dentro da Universidade e pelo pragmatismo na busca pela melhora da performance esportiva ou da aptidão física. O profissional de Educação Física era um cientista da fisiologia do exercício, da biomecânica, da sociologia do esporte, mas não da Educação Física. É neste contexto que surgiu a ciência do esporte⁵⁹.

Com a crise nos anos 70 e 80, a entrada das ciências humanas e sociais na área da Educação Física permitiu ou fez surgir uma análise crítica do paradigma da aptidão física. A partir de então, o processo de teorização se voltaria não só para a legitimação acadêmica, mas também pedagógica. Buscou-se, então, um conteúdo que lhe fosse próprio, que lhe desse autonomia perante aos conhecimentos que a sustentaram até então. A Educação Física deixaria de ser uma disciplina, uma ciência aplicada, ou extensão prática-pedagógica de outras, passando a teorizar seus próprios conhecimentos.

Houve neste período um movimento renovador que, além de repensar o papel e a função da Educação Física, repensou também as teorias que a sustentava. Bracht (1999) informa que o primeiro momento, ou vertente do movimento renovador, tinha um viés cientificista. Era preciso orientar a prática pedagógica com base no conhecimento científico biológico ou no modelo de cientificidade. Esse movimento, despercebido da história da Educação Física, apenas atualizava o percurso, ou seja, não rompia com o paradigma da aptidão física. Outra perspectiva, dentro dessa vertente, é a sustentação da Educação Física baseada nos estudos do desenvolvimento humano (desenvolvimento motor e aprendizagem motora).

O segundo momento, ou vertente, do movimento renovador, de viés crítico, foi mais radical em relação à crítica ao paradigma da aptidão física. O eixo central foi dado pela análise da função social da Educação Física, e todo o

⁵⁹ Com o surgimento da Pós-Graduação, foi criado em 1978, o CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, de caráter extremamente biológico, formado inicialmente por médicos. Antes, havia sido criado o LAFISCS – Laboratório de Atividade Física de São Caetano do Sul.

debate crítico, no campo da Educação, foi absorvido pelos teóricos da Educação Física, sobretudo por aqueles que buscaram se qualificar nos programas de pós-graduação em Educação, muito influenciadas pelas ciências humanas; principalmente sociologia e filosofia da Educação, de orientação marxista. A década de 80 foi marcada por esse grupo, identificado como crítico ou progressista.

Castellani Filho (1998), fundamentado em livros e artigos publicados, em sua maioria, a partir da segunda metade dos anos 80, resume este conjunto de teorias em um quadro onde identifica concepções pedagógicas, no que concerne à metodologia do ensino, agrupadas em:

- *não propositivas* – as abordagens *fenomenológica* (Silvino Santin e Vagner Wey Moreira), *Sociológica* (Mauro Betti) e *Cultural* (Jocimar Daólio). Abordam (teorizam) a Educação Física sem estabelecerem metodologias de ensino.
- *propositivas não sistematizadas* – a *Desenvolvimentista* (Go Tani) *Construtivista* ou *Psicomotora* (João Batista Freire), *crítico-emancipatória* (Eleonor Kunz) e uma outra, originária da abordagem *Cultural*, batizada de *Plural*. Apontam para a Educação Física Escolar, mas sem sistematizá-la metodologicamente.
- *propositivas sistematizadas*⁶⁰ – *aptidão física e crítico-superadora* (Coletivo de Autores). Sistematizam uma metodologia de ensino da Educação Física.

Cada uma dessas abordagens aponta para diferentes denominações (movimento humano, cultura corporal, cultura corporal de movimento, motricidade etc.) para o objeto da Educação Física, seja como ciência ou componente curricular.

⁶⁰ Inclui-se entre as *propositivas sistematizadas* a proposta de aulas abertas à experiência, do professor Reiner Hildebrandt.

Mesmo com todo esse movimento, Bracht (1999) afirma que há dois desafios para as teorias progressistas. Uma em relação à sua implementação nas práticas pedagógicas (papel e funcionalidade) e outra em relação às suas bases epistemológicas (teorias).

Quanto às práticas pedagógicas, onde os argumentos que a legitima na escola, sob o prisma conservador, não se sustentam num prisma progressista. O atual neotecnicismo prescinde da Educação Física. Somam-se a esse processo, a privatização das práticas corporais, enquanto serviços fora do âmbito escolar.

Em relação às bases epistemológicas, há um movimento, muito influente no momento em que se questiona a pretensão de verdade da ciência, e isso acaba atingindo o núcleo das teorias críticas (BRACHT, 1999). Húngaro (2010) complementa que esse movimento (pós-modernista), heterogêneo, é totalmente funcional⁶¹ à lógica capitalista contemporânea.

As circunstâncias objetivas e subjetivas dos anos 90 até os dias atuais são desfavoráveis ao processo de “intenção de ruptura” da Educação Física, interrompendo-o precocemente. Na produção teórica, a interlocução, anteriormente possível com a produção teórica crítica, foi interrompida pela chamada “crise dos paradigmas”; ou seja, a defesa de uma Educação Física comprometida e revolucionária não encontra mais sustentação, uma vez que o próprio projeto revolucionário foi posto em dúvida.

⁶¹ “Sua funcionalidade deve-se a alguns supostos que unificam a tematização desse movimento, tais como: a ‘desreferencialização do real’ (a realidade deixa de ser a referência para a verdade, e tampouco pode ser entendida como uma totalidade articulada); a ‘exorbitação da linguagem’, cuja principal expressão é a conversão da ciência em ‘jogo de linguagem’ (já que o real não é mais a referência, tudo se converte em discurso e ‘vence’ aquele que for mais “performático”); e a ‘dessubstancialização do sujeito’ revolucionário – o movimento operário” (EVANGELISTA, 1992 apud HÚNGARO, 2010:149).

CAPÍTULO IV

FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: CRISE PERSISTENTE

4.1 A História da Formação em Educação Física

A Educação Física tem desempenhado diferentes papéis e funções, de acordo com o contexto social, econômico, político e cultural de cada época.

Embora a intervenção da Educação Física no Brasil tenha origem em meados do século XIX, com caráter médico-higienista, a gênese da formação na área encontrou-se, durante o Estado Novo, vinculada à instituição militar, sustentada pelos métodos ginásticos.

Em 1933, criou-se a Escola de Educação Física do Exército (EsEFEX) no Rio de Janeiro e, em 1936, foi regulamentada a Escola de Educação Física da Força Pública de São Paulo. Essas escolas voltavam-se, sobretudo, para a formação do contingente militar.

Em 1939, dentro da Universidade do Brasil, criou-se a Escola Nacional de Educação Física e Desportos – ENEFD⁶², a primeira instituição voltada à formação de professores civis para atuarem nas escolas e que serviria de padrão para as demais no país. O curso de licenciatura em Educação Física tinha duração de dois anos e os de técnico desportivo, de treinamento e massagem e de medicina da Educação Física e Desportos, tinham duração de um ano.

⁶² A diretoria foi composta por militares até 1945.

Na Faculdade Nacional de Filosofia – FNFfi, havia quatro sessões fundamentais: filosofia, ciências, letras e pedagogia que, ao término de três anos do curso, conferia o título de bacharel. O bacharel, assim que concluísse o curso de Didática, seria outorgado Licenciado, habilitado ao magistério do ensino secundário. Além disso, para entrar em uma das sessões, exigia-se o secundário complementar.

Embora identificado enquanto licenciatura, além do menor tempo de duração do curso e menor exigência para a entrada, na essência, mesmo em nível superior, o curso de Educação Física em nada se assemelhava com as demais áreas. Não era, nem área específica como os bacharelados, tampouco licenciatura, no padrão “3+1” (3 anos Bacharelado – disciplinas de conteúdo + 1 Curso de Didática – disciplinas pedagógicas = Licenciatura).

A primeira ação, que aproximava a formação da Educação Física das demais licenciaturas, ocorreu na década de 50, pela atuação do movimento estudantil, se destacando o Centro Acadêmico Ruy Barbosa, da Escola de Educação Física da USP; por força do Parecer nº 118/58 do Conselho Nacional de Educação (passando a exigir o secundário completo). (FARIA JÚNIOR, 1987).

A LDBEN – Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, em seu Artigo 22, estabeleceu o princípio da obrigatoriedade da Educação Física no sistema educacional nacional. No ano seguinte, dando suporte aos princípios do sistema educacional, o CFE aprovou o Parecer nº 292/62, relacionado às matérias pedagógicas dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. Somase a este dispositivo, o Parecer nº 298, de 17 de novembro de 1962, que fixa o currículo mínimo da Educação Física, obrigando a composição de matérias

pedagógicas, além de a matéria pedagogia substituir a metodologia da Educação Física dos Desportos⁶³ (FARIA JÚNIOR, 1987).

Todavia, somente após a Reforma Universitária (Lei nº 5.540/1968), com a Resolução nº 69/69 e o Parecer 864/69 do Conselho Federal de Educação, foram incluídas as disciplinas pedagógicas, comum a todas as licenciaturas, no currículo mínimo da Educação Física. Ainda assim, não foram oferecidas dentro da Faculdade de Educação Física, mas na Faculdade de Educação.

Azevedo e Malina (2004), ao trazerem depoimentos sobre a construção do currículo da ENEFD, demonstram que a então diretora, Maria Lenk, politicamente não queria alguns professores na Escola de Educação Física, desmembrando-os para a Faculdade de Educação. Para os autores, como a ENEFD era a referência aos demais cursos de Educação Física no país, esse fato explicaria o motivo das disciplinas pedagógicas serem por faculdades de Educação e não no próprio curso. Desta forma, os cursos continuavam sendo essencialmente técnicos, que apesar da introdução das disciplinas pedagógicas, ainda não dava um consistente suporte filosófico-sociológico.

O curso de Educação Física se estruturaria a partir de uma área básica, constituída por disciplinas biomédicas; uma área profissionalizante, constituída por disciplinas desportivas e corporais; e uma área pedagógica, destinada a formação do licenciado. No entanto, o curso ainda mantinha o perfil do ano de 1939, ao conferir dois títulos, ainda na graduação, de licenciado em educação física e técnico em desporto (este, ao final do curso, com o acréscimo de duas disciplinas desportivas no currículo), mas explicitaria melhor o modelo de licenciatura e a figura do técnico como complementação desta (DAVID, 2003).

David (2003), sustentado em Silva (1983), elucida essa afirmação com o parecer da relatora conselheira Eurípedes de Brito Silva do CFE, por ocasião da

⁶³ Entretanto, em 1963, o professor Waldemar Areno, ao consultar o CFE sobre que diretrizes seguir para proceder à substituição da cadeira de metodologia na ENEFD pela de pedagogia, acabou por produzir como consequência a não inclusão das matérias pedagógicas no currículo do curso de educação física. (AZEVEDO; MALINA, 2004:133).

aprovação do Parecer nº 861/71, demonstrando as competências esperadas por ambos:

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

Seguindo a argumentação do autor, dois elementos são importantes na configuração dessas diferenças, a formação do professor integraria os objetivos do processo educacional e o técnico aos objetivos do Desporto. Além dessa descaracterização, outro elemento, emergencial, foi a aprovação do Plano de Licenciatura Curta em Educação Física pelo Parecer nº 417/71 do CFE, por se tratar de uma solicitação do Programa de Expansão do Ensino Médio (Premen) para atender a demanda de professores.

Para David (2003), pode-se deduzir que, com a licenciatura curta, o Estado objetivava acelerar e baratear a formação de professores tendo em vista a grande demanda do sistema escolar. No caso da Educação Física, as reais pretensões era a melhoria dos índices esportivos. Outro elemento ligado à docência foi instituído pelo Parecer nº 2.676/MEC e pelo Parecer nº 548/77 CFE, criando a habilitação de professor de Educação Física no 2º grau. Para Silva (1983 apud DAVID, 2003, p. 37), a formação deveria jamais restringir às orientações do anexo I daquele Parecer (548/77), onde constitui as matérias obrigatórias:

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

Neste sentido, a formação de professores estaria ligada, no contexto escolar, aos objetivos esportivos e não aos educacionais. Seria, portanto, a transposição, via formação, da política esportiva no contexto educativo. Para o autor, na prática, a maioria dos currículos de formação rompeu com a unidade de formação, descaracterizando área pedagógica e acentuando a formação desportiva. Deste modo, por mais que se pensasse na questão pedagógica, o objetivo era desenvolver com maior eficácia o desporto. A orientação recaiu mais sobre a atividade desportiva que sobre os objetivos e conteúdos educacionais, alinhando-a as determinações da política esportiva e segurança nacional.

Como consequência para a Educação Física na escola, houve o enfraquecimento e desvalorização dos seus conteúdos, subsumidos à lógica do alto rendimento esportivo. A figura do professor se descaracterizava na medida em que o técnico/treinador passou a ser mais importante, gerando conflitos de identidade e objetivos com os demais professores e conteúdos escolares.

A formação de professores se manteve na estrutura “3+1” enquanto modelo padrão de formação. Na Educação Física, a inclusão das disciplinas pedagógicas, em seu currículo mínimo (Psicologia da Educação: Adolescência, Aprendizagem; Didática; Estrutura e Funcionamento do ensino de Segundo Grau e a Prática de Ensino sob a forma de estágio supervisionado), lhe daria especificidade, por ensiná-las dentro do mesmo curso, mesmo com três anos de duração, juntamente com as disciplinas de conteúdo – biológicas e esportivas.

4.2 Bacharelado em Educação Física: Uma Alternativa à Crise?

No início da década de 80, os movimentos⁶⁴ docentes, de estudantes, especialistas e diretores de faculdades de Educação Física articularam-se com o

⁶⁴ Os professores nas Associações de Professores de Educação Física (APEF's), o movimento a favor da regulamentação profissional em Educação Física (inserido na APEF), estudantes, nos Encontros Nacionais de Estudantes de Educação Física (ENEEF) e o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE).

objetivo de modificar a legislação e os currículos de graduação (DAVID, 2003, p. 39).

As mudanças no mercado de trabalho e o surgimento de novas ocupações na área, decorridos pelo processo de esportivização, práticas corporais nas academias, clubes e serviços individualizados, sinalizavam alterações no processo de formação.

Foram realizados, no Rio de Janeiro (1977), Florianópolis (1981) e Curitiba (1983) sob a coordenação da Secretaria de Educação Física e Desportos (SEED), seminários específicos que discutiam a reforma curricular dos cursos de Educação Física.

De acordo com Azevedo e Malina (2004), o primeiro seminário, promovido em agosto de 1978, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), contou com a participação de diretores, professores, médicos, representantes do Departamento de Assuntos Universitários (DAU), representante da Capes, todos convidados pelo coordenador do Departamento de Educação Física e Desportos do Ministério de Educação e Cultura (DED-MEC).

As sugestões de formação do currículo, a partir desse seminário e nas reuniões subsequentes, vieram de modelos externos, primeiramente da Alemanha e, em seguida, de países como Estados Unidos e Japão, no qual obteve a compreensão de que esses currículos não seguiam a orientação de currículo mínimo como o ocorrido por aqui. Nesses países, o currículo compunha grandes áreas do conhecimento e concedia às instituições a competência de elaborar o currículo para atender aos objetivos educacionais e ao perfil do profissional desejado (AZEVEDO; MALINA, 2004).

Depois de várias reuniões e discussões acerca do currículo, no último seminário realizado, em Curitiba (1983), saiu a aprovação de um anteprojeto que estabelecia os termos para a reforma curricular posteriormente realizada. Cabe

destacar, de acordo com Azevedo e Malina (2004) a presença de profissionais que defendiam o currículo por habilitações, fragmentando a profissão; ideia bastante combatida e enfraquecida na reunião anterior em Florianópolis.

Em entrevista realizada com os autores supracitados, o professor Alfredo Faria Junior esclarece que a proposta de fragmentação, defendida pelo professor José Guilmar Mariz de Oliveira, da Universidade de São Paulo, e professores de Vitória – que eram muito influenciados pela USP, apesar de não ter sido discutida no encontro de Curitiba, acabou sendo introduzida com o Bacharelado.

Faria Júnior (1987, p. 26) identifica o embate de projetos entre a defesa de dois tipos de formação, o generalista e o especialista, que assim são caracterizados pelo autor:

- a) Generalista – profissional formado sob uma perspectiva humanística, possuidor de licenciatura plena em Educação Física, grau universitário que dá, ao seu portador, a faculdade de atuar tanto em sistemas de educação formais (pré-escola, ensino de 1º, 2º e 3º graus) quanto em não formais (clubes e associações; academias e instituições afins; programas, projetos, campanhas, e eventos – públicos e/ou privados; condomínios; empresas; entidades comunitárias etc.).
- b) Especialista (habilitado, bacharel etc.) – profissional que se dedica a um ramo da Educação Física (desporto, dança, recreação etc.) que lhe faculta a atuação em funções especializadas em sistemas formais e não formais de educação.

Havia ainda um terceiro grupo, com menor força política, que defendia outra formação acadêmica, como forma intermediária para a carreira de pesquisador e professor do ensino universitário e pós-graduação (KUNZ et al, 1998). Pelas características definidas, este grupo se aproximaria mais na defesa do especialista.

Essa disputa no projeto de formação em Educação Física seria um possível reflexo de um embate no âmbito do movimento renovador da Educação Física, a vertente crítica, humano/social e a vertente científica, biológica. Esse embate divide a área em dois sentidos, na cisão entre teoria (bacharel/cientista/pesquisador) x prática (professor) e na intervenção escolar x não escolar.

Quanto à formação generalista, argumenta-se que a defesa de uma sólida base teórica, sustentada tanto pelas ciências sociais, humanas e biológicas, superaria a dicotomia entre teoria e prática, conhecimento e intervenção, fortalecendo, assim, a docência. Em relação à formação especializada, os argumentos sustentam que os campos de intervenção demandariam profissionais diferenciados, com conhecimentos distintos, fortalecendo a cisão entre pesquisa (bacharel) e ensino (professor).

Enfim, passados quase 10 anos de discussões e debates, o processo de reformulação curricular culminou na publicação do Parecer nº 215/87 e da Resolução CFE 03/87. A Resolução define que, a formação em curso de Graduação confere o título de Bacharel e/ou Licenciado em Educação Física.

Mauro Costa Rodrigues, relator do Parecer 215/87, ao narrar a discussão acerca do Bacharelado no processo, argumenta que

mesmo sem que se chegasse a um consenso quanto à oportunidade, ficou evidente que é imprescindível a valorização do Bacharelado, com currículos mais precisos, mais estruturados, mais voltados para a pesquisa e para a delimitação do campo profissional específico da Educação Física. (BRASIL, 1987a).

Em sequência, havia três opções para a formação do Bacharel em Educação Física:

- a- Pelo Artigo 18 da Lei 5540/68, dispositivo que possibilita as IES de elaborarem seus “Planos de Curso” ajustados aos perfis profissionais desejados;
- b- Através de uma Resolução distinta e específica;
- c- A proposta de uma única Resolução, atendendo às duas graduações (Bacharelado e/ou Licenciatura), conferindo o título adequado a

cada uma, conforme o curso seguido pelo graduado (BRASIL, 1987a).

Segundo consta no Parecer nº 215 (BRASIL, 1987a), a última opção (letra c), foi a escolhida. O relator explica que a ideia não era duplicar a titularidade e considerou importante que as instituições assim o entendessem, para que zelem da distinção entre os cursos oferecidos. “Serão cursos distintos, preparando profissionais com perfis específicos, que receberão diplomas próprios de Bacharel ou Licenciado.” (BRASIL, 1987a).

Voltando à Resolução CFE 03/87, em relação aos currículos deverão ser elaborados pelas IES, objetivando:

- a) possibilitar a aquisição integrada de conhecimentos e técnicas que permitam uma nos campos da Educação Escolar (pré-escolar, 1º, 2º e 3º graus) e Não-Escolar (academias, clubes, centros comunitários/condomínios etc.);
- b) desenvolver atitudes éticas, reflexivas, críticas, inovadoras e democráticas;
- c) prover o aprofundamento das áreas de conhecimento, de interesse e de aptidão do aluno, estimulando-o ao aperfeiçoamento contínuo;
- d) propiciar a auto-realização do estudante, como pessoa e como profissional.

Os currículos plenos deverão ter duas partes: a) *Formação Geral* (humanística e técnica) e b) *Aprofundamento de Conhecimentos*.

Na *Formação Geral* serão consideradas as seguintes áreas de conhecimento:

- a) De cunho humanístico

CONHECIMENTO FILOSÓFICO – compreendido como conhecimento filosófico o resultado de reflexão sobre a realidade, seja no nível da práxis, a própria existência cotidiana do profissional de Educação Física, relacionada com eventos históricos, sociais, políticos, econômicos, seja no nível da teoria, apresentação rigorosa através das ciências dessa mesma práxis. O conhecimento filosófico deve consistir na articulação da práxis pedagógica com as teorias sobre o homem, a sociedade e a técnica.

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

CONHECIMENTO DA SOCIEDADE – entendido como a compreensão da natureza social das instituições. Sistemas e processos, com vistas a uma efetiva contribuição da Educação Física para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, considerando-se especificamente a realidade brasileira.

- b) De cunho técnico (que deverá ser desenvolvido de forma articulada com os conhecimentos das áreas de cunho humanístico).

– entendido como o conjunto de conhecimentos e competências para planejar, executar, orientar e avaliar atividades da Educação Física, nos campos da Educação Escolar e Não-Escolar contribuindo para a geração e a transformação do próprio conhecimento técnico. (BRASIL, 1987b)

A parte do currículo denominada *Aprofundamento de Conhecimento* deve atender aos interesses dos alunos, criticar e projetar o mercado de trabalho considerando as peculiaridades de cada região e os perfis profissionais desejados.

O curso terá a duração mínima de 4 anos (ou 8 semestres letivos) e máxima de 7 anos (ou 14 semestres letivos), compreendendo uma carga horária de 2.880 horas/aula (incluído Estágio Curricular, obrigatório em ambos os cursos). Dessa carga horária, pelo menos 80% (oitenta por cento) serão destinadas à *Formação Geral* e o máximo de 20% (vinte por cento) para *Aprofundamento de Conhecimentos*. Dos 80% destinados à *Formação Geral*, 80% deverão ser destinados ao conhecimento técnico.

A Resolução ainda aponta para duas novidades na formação em Educação Física tais como a exigência de monografia ou trabalho de conclusão ao final do curso e o deslocamento da formação em Técnico Desportivo para o nível de especialização.

Para David (2003), a Resolução nº 03/87 apresentou os seguintes avanços para a formação em Educação Física: possibilitou uma mudança profunda e diferenciada de toda a trajetória da Educação Física; de um lado, reconheceu que a Educação Física desempenha um papel importante no sistema educacional como instrumento de formação; de outro, expressa o entendimento que as ações da Educação Física não se limitam ao espaço escolar, mas em diversas práticas, envolvendo tempos e espaços, com expressões reconhecidas no campo da saúde, do esporte e do lazer. Houve uma distinção dos dois perfis sem, no entanto, descaracterizá-los do mesmo campo acadêmico científico.

Já as críticas à Resolução, nos anos seguintes, seguiam a mesma linha de argumentação do embate generalista x especialista (PELLEGRINE, 1988; FARIA JÚNIOR, 1987) , substituindo-a, aparentemente, pelo embate Bacharel (especialista) x Licenciatura (generalista) (CARMO, 1988; TAFFAREL, 1993; BETTI, 1992; TOJAL 1995); ou seja, eram mantidas questões como: única formação teórica, local de intervenção, formação científica x formação pedagógica/ensino etc.).

Como destaque à divisão entre Bacharelado e Licenciatura, uma evidência de como a Resolução nº 03/87 influenciou a organização dos cursos nos anos seguintes, começa pelo estudo de Taffarel (1993)⁶⁵, no qual demonstra que o curso de Educação Física da UNICAMP se organizou em três cursos distintos, sendo a Licenciatura em Educação Física, o Bacharelado em Treinamento em Esportes e o Bacharelado em Recreação e Lazer.

Outro dado é o estudo realizado por Anderáos (2005) juntamente com 20 coordenadores de cursos de Educação Física nas regiões Sul, Nordeste e Sudeste, fundados a partir da década de 70, buscando verificar como os cursos se adequaram à Resolução nº 03/87. Segundo os dados da autora, dezesseis coordenadores responderam oferecer a licenciatura ampliada (curso único que

⁶⁵ A referida Tese destaca o processo interno de elaboração dos cursos de Bacharelado e Licenciatura na UNICAMP, assim como as contradições e limites dessa formação.

formava para todos os campos de intervenção) e quatro, de Universidades Públicas, ofereciam Licenciatura e Bacharelado separadamente.

4.3 Novas Diretrizes Curriculares e Velhos Dilemas

Um dos processos de contrarreforma na educação superior se refere ao currículo dos cursos de Graduação. A construção e elaboração das novas Diretrizes Curriculares Nacionais materializam um dos pontos estratégicos nas políticas de ensino superior, a flexibilização curricular.

O início dos trabalhos de reorganização dos cursos veio a partir do Edital nº 4/97, divulgado pelo MEC, que objetivava fazer uma chamada nacional aos cursos para a elaboração coletiva das diretrizes seguindo orientações como: flexibilidade, adaptação ao mercado, definição e desenvolvimento de competências e habilidades.

No mesmo período, o CNE aprovou o Parecer nº 776/97, normalizando o processo de reformulação curricular. Entre os argumentos apresentados para a reformulação, Kunz et al (1998, p. 37) apontam os mais importantes na crítica aos currículos da época:

- a) apresentarem excessiva carga de disciplinas obrigatórias;
- b) determinarem tempo demasiadamente longo para realização e conclusão do curso;
- c) não considerarem a dinâmica de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e mutável;
- d) revelarem-se incongruentes com as tendências contemporâneas de considerar o nível de graduação como etapa do processo de formação continuada.

A partir dessas críticas, o Parecer estabelece alguns princípios:

- a) assegurar a liberdade das Instituições de Ensino Superior (IES) na composição da carga horária para conclusão dos cursos e na especificação das unidades de ensino;
- b) incentivar uma sólida formação geral e permitir diferenciados tipos de aprofundamentos em um mesmo curso;
- c) indicar campos de estudo que comporão o currículo, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas;
- d) evitar o prolongamento desnecessário para a integralização do curso;
- e) estimular e aproveitar como créditos acadêmicos, práticas de estudos independentes;
- f) encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as experiências profissionais julgadas relevantes para a área de formação;
- g) fortalecer a unidade teoria-prática, por meio de atividades planejadas e sistematizadas de pesquisa, estágios, monitorias, e atividades de extensão;
- h) prever orientações para avaliações periódicas objetivando informar docentes e discentes dos resultados das atividades de extensão.

Após a divulgação do Edital nº 04/97, constituiu-se a primeira Comissão de Especialistas⁶⁶ da Educação Física⁶⁷, para dar início ao processo de reformulação⁶⁸ curricular na área. Conforme Kunz et al (1998), buscou-se

⁶⁶ “De acordo com a Portaria nº 972, de 22 de agosto de 1997, cabem às Comissões de Especialistas de Ensino, entre outras atribuições, assessorar a SESu na proposição de diretrizes e na organização curricular das respectivas áreas (Art. 1º, item III). O processo de escolha dos integrantes das Comissões de Especialistas é feita a partir de indicações das coordenações dos cursos de graduação das IES, que também ofereçam programas de pós-graduação strictu-sensu, salvo quando o número de cursos existentes de pós-graduação na área for inferior a dez. neste caso, participam também da indicação as universidades e centros universitários que possuam cursos de graduação reconhecidos.” (nota de rodapé 2 - KUNZ et al, 1998:38)

⁶⁷ Definida pela Portaria SESu/MEC nº 146, de 10 de Março de 1998, foi composta por Eleonor Kunz (UFSC), Emerson Silami Garcia (UFMG), Helder Guerra Rezende (UGF), Iran Junqueira de Castro (UnB) e Wagner Wey Moreira (UNIMEP).

⁶⁸ Lino Castellani, em 2004, ao ser entrevistado por Marcia Birk (2004), sinaliza que o processo de repensar as Diretrizes para a Educação Física começou antes ou paralelamente à COESP, no seguinte trecho: “Nós em São Paulo, antes mesmo do CBCE, temos um papel importante, toda aquela discussão que a SESu incorpora do conhecimento identificador da área, conhecimento identificador do campo do aprofundamento, do campo de intervenção profissional, está presente num documento que a UNICAMP organiza e elabora e leva para o debate junto a UNESP (Universidade Estadual de São Paulo) e a USP, numa tentativa que a UNICAMP fez de unir as

aprimorar a Resolução nº 03/87, bem como corrigir algumas distorções constatadas ao longo dos anos.

Para a Comissão, faziam-se necessárias adequações no currículo, considerando as contribuições das poucas IES que enviaram suas sugestões (apenas relatando a maneira da qual o curso vem se estruturando); os resultados dos estudos sobre o currículo; manifestações vinculadas nas listas de discussões do Centro Esportivo Virtual (CEV); as críticas e sugestões coletadas pelos integrantes da comissão a partir de reuniões e palestras proferidas sobre o tema e; alguns documentos espontaneamente endereçados à, em reação à primeira versão das diretrizes, vinculadas na home page da SESu. (p. 38)

A Comissão comenta no texto (KUNZ et al, 1998) dois aspectos que precisavam ser esclarecidos e corrigidos nas novas diretrizes:

- a) o primeiro diz respeito à inadequada compreensão do que seja classicamente a formação do bacharel – (a) uma formação profissional especializada (aprofundamento) ou (b) uma formação acadêmico-profissional de base;
- b) o segundo aspecto diz respeito à dicotomização da profissão provocada pelos dois títulos propostos: (a) campo profissional de educação escolar (licenciatura) e (b) campo profissional não-escolar (bacharelado).

A Resolução nº 03/87 possibilitou a formação do Bacharelado, mas com direcionamento ambíguo. Por um lado, o bacharelado aproximava do que ocorriam nas outras áreas, ou seja, um curso exclusivamente teórico-científico da área, talvez em decorrência de sua recente teorização. Por outro, de maneira totalmente diferenciada das demais áreas, limitava-se apenas a uma formação profissional. Para a Comissão, cometeu-se uma espécie de contra-senso no qual,

três universidades públicas paulistas e, com isso, fortalecer a presença das três universidades públicas paulista no debate sobre a reforma curricular”. Salienta ainda que Wagner Wey Moreira, “assume a presidência da comissão, e como presidente da comissão, ele leva como posição da comissão, posição da presidência, o documento da UNICAMP”.

nas demais áreas, o bacharel sempre foi o generalista e o licenciado o especialista.

Ao analisarem a configuração dos cursos pós Resolução n. 03/87, demonstram que muitos currículos caracterizavam-se pela formação “dois em um”, significando dizer que a maioria dos cursos manteve a estrutura curricular anterior à Resolução.

Para a Comissão, as novas diretrizes precisariam corrigir esse equívoco. Essa (in)definição mais confundiu que esclareceu sobre a formação pois grande parte dos cursos já reconhecidos ou em processo de solicitação de abertura propõe as duas titulações com uma única estrutura curricular.

Buscando, portanto, superar estes problemas, a Comissão elaborou uma proposta de diretriz para a educação física. Quanto à formação, a proposta demonstra que

[...] será feita em curso de graduação que conferirá o título de **Graduado em Educação Física, com aprofundamento em um ou mais campos definidos de aplicação profissional**, de modo a atender às diferentes manifestações da **cultura do movimento** presentes na sociedade, considerando as características regionais e os diferentes interesses identificados com o campo de atuação profissional. (KUNZ et al 1998, p. 42, grifo nosso).

Diferentemente do que ocorria com a orientação da Resolução CFE n. 03/97, o título não mais se dualizaria em licenciatura e bacharelado, determinando um único título de graduado em educação física, tendo a especificidade da formação dentro do aprofundamento em um ou mais campos de intervenção. Segundo os autores, o tipo de aprofundamento realizado seria apostilado no diploma do graduado.

Poderiam ser apostilados quantos forem necessários, obedecendo a carga horária estipulada (300 horas/aula por aprofundamento) e as disciplinas planejadas correspondentes, a respectiva prática de ensino ou estágio e o trabalho de conclusão correlato ao tipo de aprofundamento cursado. Outra definição é o objeto da Educação Física em “Cultura do Movimento”.

Segundo a proposta, os currículos plenos seriam elaborados pelas IES objetivando um perfil profissional e um campo de atuação. Quanto ao perfil,

O graduado em Educação Física deverá ser formado para esclarecer e intervir, profissional e academicamente no contexto específico e histórico-cultural, a partir de conhecimentos de natureza técnica, científica e cultural (p. 42).

E para o desenvolvimento deste perfil,

[...] os cursos deverão oferecer possibilidades de apropriação de conhecimentos por meio de ensino, pesquisa e extensão, que permita ao graduado um domínio de competências de natureza técnico-instrumental estruturadas a partir de uma atitude crítico-reflexiva (p. 42).

Em relação ao campo de atuação, “será delimitado pela capacidade profissional de organizar, planejar, administrar, avaliar e atuar pedagógica, científica e tecnicamente no âmbito dos estados atual e emergente da cultura do movimento.” (p. 42-43).

A indefinição sobre quais campos de intervenção que poderão ser incluídos na proposta é justificada pela comissão por não caber

[...] a um documento dessa natureza, estabelecer e delimitar, pontualmente, os campos de atuação profissional, em função do tipo de aprofundamento cursado pelo graduado. Cabe ao mercado de trabalho e aos próprios conselhos profissionais regularem esta questão (p. 43).

Neste caso, os campos de atuação seriam delimitados por fora da formação, pelo mercado e pelo conselho profissional e não conjuntamente a um projeto de intervenção do curso e do tipo de profissional pretendido pelas IES, restando ao aprofundamento responder a essa delimitação/determinação. O documento ainda revela que a contratação do graduado em Educação Física, por uma academia, poderia ser determinada pelo tipo de aprofundamento que está apostilado ao diploma, por exemplo: em treinamento ou em condicionamento físico. No entanto, o documento adverte que “para atuar como professor de

educação física no contexto escolar, o graduado terá que ter cursado o aprofundamento em docência em educação básica/licenciatura” (p. 43).

Os currículos plenos teriam duas partes: *Conhecimento Identificador da Área* e *Conhecimento Identificador do Tipo de Aprofundamento*. A primeira parte divide-se em dois níveis de formação: *Formação Básica* e *Formação Específica*.

A Formação Básica

[...] será guiada pelo critério da orientação científica, da integração teoria e prática e do conhecimento do homem, da cultura e da sociedade. Isto possibilitará uma formação abrangente para a competência profissional de um trabalho com seres humanos em contextos histórico-sociais específicos, promovendo um contínuo diálogo entre as áreas de conhecimento científico e a especificidade da Educação Física (p. 43).

A *Formação Básica* será constituída por três subáreas de conhecimento, *Conhecimento do Homem e Sociedade* (filosófico, psicológico, antropológico, cultural, social e histórico); *Conhecimento Científico-Tecnológico* (técnicas de estudo e de pesquisa); e *Conhecimento do Corpo Humano e Desenvolvimento* (químico, físico, biológico e do desenvolvimento antropogenético).

Na *formação básica*, as mudanças, em relação à resolução anterior, estão apenas na denominação, mantendo o mesmo propósito “do diálogo acadêmico entre os campos disciplinares e as perspectivas de intervenção profissional do graduado em Educação Física” (p. 43-44). Esta organização visou “evitar o inchaço dos currículos com disciplinas muito específicas de outras áreas de atuação” (p. 44).

A *Formação Específica* “preocupar-se-á com o estudo das distintas manifestações clássicas e emergentes da cultura do movimento, identificadas com a tradição da Educação Física e do Esporte.” (p. 44). Esta formação também se constituiria em três subáreas: *Conhecimento Didático-pedagógico* (intervenções didáticas); *Conhecimento Técnico-Funcional Aplicado* (bases teóricas e metodológicas aplicadas ao desempenho humano identificado com as

diferentes da cultura do movimento); e *Conhecimento sobre a Cultura do Movimento* (diferentes manifestações da cultura do movimento nas suas formas de jogos, esportes, ginásticas, danças e lutas).

Já a segunda parte dos currículos plenos, o *Conhecimento Identificador do Tipo de Aprofundamento*

será compreendido como o conjunto de competências específicas para o planejamento, execução, orientação e avaliação das ações do graduado em Educação Física, de acordo com o tipo de aprofundamento em um ou mais campos definidos de aplicação profissional (docência em educação básica/licenciatura; treinamento/condicionamento físico; atividades físico-esportivas de lazer; gestão/administração de empreendimentos de atividades físico-esportivas; aptidão física/saúde/qualidade de vida; além de outros possíveis campos emergentes) (p. 3).

Ainda se referindo ao *Conhecimento Identificador do Tipo de Aprofundamento*, Kunz et al (1998) define que

cada Instituição de Ensino Superior (IES), partindo desta estrutura de conhecimento, poderá propor **um ou mais campos de aplicação profissional**, a título de aprofundamento, bem como deverá definir o elenco de disciplinas do currículo pleno, considerando as peculiaridades de cada região e os perfis profissionais desejados (p. 3, grifo nosso).

Conforme o exposto pela Comissão, a alteração da nomenclatura dos conhecimentos da Resolução CFE nº 03/87 de *Formação Geral* (humanística e técnica) e *Aprofundamento de Conhecimentos* para, respectivamente, *Conhecimento Identificador da Área* e *Conhecimento Identificador do Tipo de Aprofundamento* na proposta atual, não difere da concepção anterior, na qual se buscou apenas uma denominação mais esclarecedora.

Ainda em relação aos tipos de conhecimentos, caberá às IES definirem as disciplinas. As que compõem o *Conhecimento Identificador da área* “devem assegurar uma sólida formação básica e aplicada à tradição da cultura do movimento, independente do campo de aprofundamento e dos diferentes propósitos a que se aplicam (formativo, lazer, rendimento, estético, saúde etc.)”

(p. 43). Já o *Conhecimento Identificador do Tipo de Aprofundamento* “deve guardar relação estreita com a especificidade (seja no sentido da formatação, seja no de instrumentalização para a intervenção profissional) com o campo definido de aplicação profissional” (p. 43).

Justificam, assim, que a disciplina “Estrutura e Financiamento da Educação Básica” não é necessária ao graduado que opta pelo aprofundamento no treinamento físico, assim como a “Biomecânica” é dispensável para quem escolhe o aprofundamento na Educação Básica.

Para a Comissão, a atual proposta assegura o princípio da flexibilidade na proposição de um ou mais aprofundamentos, onde a inserção de um campo não implicaria em novo processo de reconhecimento do curso, como acontecia com o Bacharelado.

Portanto, a qualquer momento, as IES poderiam suprimir ou implementar um ou mais campos de aprofundamento, considerando as demandas do mercado de trabalho, a qualificação do corpo docente, as condições de infraestrutura etc. (p. 44-45)

Quanto à organização do currículo, as IES deveriam:

- a) estabelecer os marcos conceituais fundamentais dos perfis profissionais desejados, elaborar ementas, fixar a carga horária de cada disciplina e sua respectiva denominação, bem como enriquecer o currículo pleno, contemplando as peculiaridades regionais;
- b) assegurar a ampliação e o aprofundamento de conhecimentos constitutivos das duas partes que compõem o currículo, denominadas *Conhecimento Identificador da Área* e *Conhecimento Identificador do Tipo de Aprofundamento*, mediante o oferecimento de disciplinas obrigatórias e eletivas, bem como outras atividades acadêmicas, para garantir o estudo de temáticas emergentes e/ou atender aos interesses dos alunos, não se confundindo com os diferentes tipos de aprofundamento;

- c) observar a importância de incluir os conhecimentos já produzidos emergentes na área dos portadores de necessidades especiais.

No leque de disciplinas, estima-se que, pelo menos 15% da carga horária total (432 horas/aula), sejam reservados às disciplinas eletivas (optativas), “considerando o princípio da flexibilidade e da constante atualização no sentido de representarem as efetivas demandas da realidade frente à cultura do movimento humano” (KUNZ et al, 1998, p. 45). Elas devem ser oportunizadas durante todo o curso.

O curso poderá prever o aproveitamento de créditos como reconhecimento aos estudos e práticas independentes, como monitorias e estágios, programas de iniciação científica, estudos complementares, cursos realizados em outras áreas afins e integração com cursos sequenciais correlatos à área.

Quanto à duração e à carga horária do curso de Graduação em Educação Física, definiu-se a duração mínima de 4 anos (8 semestres letivos) e máxima de 7 anos (14 semestres letivos), com a carga horária mínima de 2.880 horas/aula, incluídos prática de ensino ou o estágio profissional supervisionado e o trabalho de conclusão de curso.

Da carga horária total (mínima de 2.880 horas/aula), cerca de 70%⁶⁹ (setenta por cento) seriam destinados ao *Conhecimento Identificador da Área* e cerca de 30% (trinta por cento) destinados ao *Conhecimento Identificador do Tipo de Aprofundamento*. Das 2.016 horas/aula destinadas ao *Conhecimento Identificador da Área*, 40% (quarenta por cento), aproximadamente 806 horas/aula, serão de *Formação Básica*; e 60% (sessenta por cento), aproximadamente 1.210 horas/aula, de *Formação Específica*.

O Quadro 3 apresenta uma comparação entre a Resolução nº 3/87 e as diretrizes da COESP.

Quadro 3 – Comparativo entre a Resolução nº 03/87 e diretrizes da COESP.

⁶⁹ Dentro de todas as porcentagens trabalhadas na carga horária, admitia-se uma variação de 5% para mais ou para menos.

Elementos/documentos	Resolução CFE nº 03/87	COESP
Título prevista	Bacharelado e/ou Licenciatura	Graduado – (Licenciatura e Bacharelado se dividiriam de acordo com o aprofundamento realizado).
Objeto	Indefinido	Cultura do movimento
Área do conhecimento	Indefinido	Indefinido
Perfil	Indefinido	Deverá ser formado para esclarecer e intervir, profissional e academicamente no contexto específico e histórico cultural, a partir de conhecimentos de natureza técnica, científica e sócio cultural.
Currículo	Formação Geral - Humanístico (conhecimentos filosóficos, do ser humano, da sociedade); - De cunho Técnico (conhecimento técnico) Aprofundamento de Conhecimento	Conhecimento Identificador da Área - Formação básica (Conhecimento do Homem e Sociedade; Conhecimento Científico-Tecnológico; Conhecimento do Corpo Humano e Desenvolvimento); - Formação específica (Conhecimento Didático-Pedagógico; Conhecimento Técnico-Funcional Aplicado; e Conhecimento sobre a Cultura do Movimento). Conhecimento Identificado do Tipo de Aprofundamento
Campo de intervenção	Escolar e Não-Escolar (definido pela IES)	Definido pelo tipo de aprofundamento escolhido
Duração	Mínima 4 anos (ou 8 semestres letivos) Máxima 7 anos (14 semestres letivos)	Mínima 4 anos (ou 8 semestres letivos) Máxima 7 anos (14 semestres letivos)
Carga horária	2.800 horas/aula 80% Formação Geral (80% conhecimento técnico) 20% Aprofundamento de Conhecimentos	2.800 horas/aula 70% Conhecimento Identificador da Área (40% Formação Básica e 60% Formação Específica) 30% Aprofundamento
Duração do estágio	Mínima de 1 semestre letivo	Pode ser feito ao longo do curso com carga horária mínima de 300 horas/aula
Exigência de monografia	Monografia ou Trabalho de Conclusão de Curso	Será exigida a elaboração de um trabalho de conclusão de curso sob a orientação acadêmica de um professor qualificado, que poderá se constituir em monografia, publicação de artigo, resenha crítica de livros, desenvolvimento de técnicas e produtos, ou qualquer outro tipo de trabalho acadêmico inédito
Outros	Sugere disciplinas	Sugere disciplinas Define as atividades de pesquisa e extensão como mediadoras da formação

Fonte: Elaboração própria a partir de Brasil (1987) e Kunz et al (1998).

Os trabalhos da primeira COESP terminaram em 1999 no âmbito da Secretaria de Educação Superior – SESu – MEC, que encaminhou o documento ao CNE e deu por encerrado os trabalhos realizados por essa Comissão. Para Lino Castellani (apud BIRK, 2004), foi um erro da SESu encerrar o processo, tendo em vista que o trâmite das diretrizes ainda seguiria novos processos e

embates no campo da Câmara de Educação Superior – CES, o que ocorreu em seguida, sem interlocução com a própria SESu-MEC ou com a primeira COESP.

Exemplo disso, foi que o próprio CNE decidiu sobre a nova política de formação de professores⁷⁰ com a publicação do Parecer CNE nº 09, de 8 de maio de 2001⁷¹ e, conseqüentemente, das Resoluções CNE 01/02 e 02/02, que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica⁷². Segundo consta no Parecer n. 09/01, o processo de elaboração das propostas, consolidou a direção da formação para três categorias de carreiras, o Bacharelado Acadêmico, o Bacharelado Profissionalizante e a Licenciatura.

Dessa forma, a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1” (BRASIL, 2001).

⁷⁰ Outro determinante para as novas diretrizes foi o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/01), o qual, dentre outras orientações, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação, com o objetivo de assegurar a flexibilidade e a diversidade nos programas oferecidos pelas diferentes instituições de ensino superior do país.

⁷¹ Segundo Taffarel e Lacks (2001), o Parecer 09/01 sofre profundas críticas pelas IES, ANFOPE, ANPED, ANPAE, FORUMDIR, Fórum Nacional em Defesa da Formação do Educador, entidades representativas de educadores e pesquisadores. As principais críticas são de três ordens:

- a) de processo: O CNE desconsiderou as diretrizes encaminhadas pelas universidades e demais instituições de ensino superior do país, como também ignorou os documentos produzidos pelos movimentos dos educadores e encaminhados à Comissão de Especialistas de Ensino das várias áreas do conhecimento da SESu/MEC;
- b) de concepção: as diretrizes aprovadas têm clara intenção de fragmentar os cursos de formação, separando curso de pedagogia dos demais cursos de licenciatura, separando licenciatura de bacharelado. É inadequada a terminologia de bacharel para um profissional que vai exercer o magistério, ainda que fora da escola. O esfacelamento da profissão acarreta como consequência agrupamentos cooperativistas e cria privilégios, fechando cada vez mais o mercado de trabalho. Isto levará à criação de códigos de ética, instrumentos de poder e de defesa de monopólios. Os códigos de ética são também usados como fator de coerção profissional exercendo a censura prévia e impedindo a divulgação de novas ideias;
- c) de conteúdo: o conteúdo das diretrizes curriculares tem como único objetivo formar professores para que os mesmos façam a reforma educacional do MEC chegar à sala de aula. O conteúdo aparece como produto, e o conceito de pesquisa é a apropriação do que já foi produzido. É o professor procurando conteúdos para melhorar a prática. Há uma reiteração para garantir o conhecimento básico.

⁷² O processo de elaboração das diretrizes para a formação de professores ocorreu internamente dentro das secretarias do MEC, enquanto para os demais cursos foi realizada por comissões de especialistas.

Segundo relata Éfrem Maranhão⁷³, diante dessa mudança, o CNE, no início de 2001, convocou audiências⁷⁴ públicas para as diversas áreas que articulavam a formação em Bacharelado e Licenciatura. O objetivo era fazer reformulações⁷⁵ a partir do Parecer nº 09/01.

O relato supracitado informa que o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) tomou a iniciativa do processo, aproveitando-se de que já estavam planejados os seus Fóruns regionais com os dirigentes dos cursos, e articulou esse canal para a construção das propostas que subsidiariam a construção das Diretrizes para os cursos de graduação em Educação Física.

Conforme cita Tojal (2002), nestes Fóruns regionais, desenvolvidos pelos Conselhos Regionais de Educação Física (CREFs), nos meses de junho, julho e agosto de 2001, foi discutido e aprovado o documento das propostas das Diretrizes Curriculares, encaminhado ao Relator do processo, Carlos Alberto Serpa, junto ao CNE, aprovado na sua totalidade naquele conselho, posteriormente publicado como Parecer CNE/CES nº 138 de 3 de abril de 2002.

Houve vários movimentos em embates na área, durante o período de quase um ano, entre a realização dos Fóruns Regionais do CONFEF/CREF e a aprovação do Parecer.

Em junho de 2000, foi a criação de uma nova COESP⁷⁶, com mandato de dois anos, que prosseguiria na elaboração das Diretrizes. Segundo Taffarel e Lacks (2001) essa Comissão era ligada ao CONFEF e ao Grupo de Pesquisas em Preparação Profissional e Mercado de Trabalho em Educação Física da

⁷³ Parecer CNE 058/04.

⁷⁴ Segundo Nozaki (2004), essa convocação foi feita a todos os Conselhos Profissionais.

⁷⁵ Neste período, surgem novas orientações como as determinadas no Parecer CNE/CES nº 583 de 4 de abril de 2001, que propõem a inclusão das informações como: a) perfil do formando/egresso/profissional – conforme o curso, o projeto pedagógico deverá orientar o currículo para um perfil profissional desejado; b) competência/habilidades/atitudes; c) habilitações e ênfases; d) conteúdos curriculares; e) organização dos cursos; f) estágio e atividades complementares; g) acompanhamento e avaliação.

⁷⁶ A Portaria da SESu/MEC nº 1518 de 16 de junho de 2000, composta por Antônio Roberto Rocha Santos (UFPE), Cláudia Maria Guedes (USP), Iran Junqueira de Castro (UnB), Maria de Fátima da Silva Duarte (UFSC) e Roberto Rodrigues Paes (UNICAMP). Sobrinho (2009) afirma que o Parecer nº 138 foi resultado das atividades dessa comissão.

UNICAMP – GEPPEF. A Comissão não apresentou qualquer crítica ao Parecer CNE/CES 09/01, que dava especificidade aos cursos de Licenciatura, e convocou a comunidade acadêmica para trabalhar a partir das diretrizes da COESP. Entretanto, conforme relatam as autoras, o CONFEF se mostrou insatisfeito com a proposta da COESP.

Segundo o CONFEF a proposta das Diretrizes Curriculares da Educação Física, que estabelecia uma graduação com intervenção, tanto na área formal e não formal, consenso, entre os Diretores e apresentada pela Comissão de Especialistas da SESu, fica sem sentido. Doravante, ao ser homologado este parecer, todas as áreas deveriam ter dois cursos específicos, um para a Licenciatura e outro para o Bacharelado (TAFFAREL; LACKS, 2001, p. 7).

A partir desse entendimento, o CONFEF informa que há um prazo, 15 de agosto de 2001, para que sejam apresentadas as modificações nas Diretrizes (CONFEF, 2001 apud TAFFAREL; LACKS, 2001).

Outro movimento ocorrido no período foi protagonizado pelo CBCE que, segundo Castellani Filho (2007), a partir da interlocução deste Colégio com o Conselho Nacional de Educação, foi possível viabilizar as condições políticas de reversão do quadro que se desenhava, contrário às expectativas dos setores que compunham o Colégio. A interlocução entre a entidade científica e o Conselho Nacional de Educação pode ser conferida abaixo:

Ilmo. Sr.
Prof. Dr. Ulisses de Oliveira Panisset
Presidente do Conselho Nacional de Educação
Senhor Presidente,

Esta Sociedade Científica, informada sobre a possibilidade de que as Diretrizes Curriculares Nacionais das áreas de Saúde, na qual a Educação Física vem sendo contemplada, tenham seu processo concluído nesse próximo mês de Setembro [estávamos em Agosto de 2001], vem à presença de Vossa Senhoria expor sua compreensão da necessidade de que seja preservada a possibilidade de que a reflexão coletiva sobre o assunto seja garantida através de dinâmicas de reuniões técnicas e audiências públicas, que assegurem um maior envolvimento da comunidade acadêmica da área em torno de pontos ainda não devidamente compreendidos e assimilados por parte significativa dela.

Tal entendimento fundamenta-se no exíguo espaço de tempo existente entre a data de aprovação das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica (08/05/01) e aquela prevista para a conclusão dos trabalhos, e o sentimento de que a apreensão de seu significado é de fundamental importância para a percepção dos impactos que ela trará às licenciaturas das áreas específicas como também às propostas de organização de bacharelados nessas mesmas áreas, que não poderão ser pensados sem que seja levado em conta o quadro ora sendo mencionado. Tais questões exigem um enfoque que considere a necessidade de abrirmos a possibilidade de percebermos o equívoco de vincularmos a Educação Física à área da Saúde, no momento em que a estruturação de seus programas de formação profissional/acadêmica vem sinalizando para o caráter multidisciplinar que os orienta. Mudanças nesse campo trarão como consequência alterações no perfil profissional, no seu campo de atuação e na definição das competências e habilidades que deverão orientar a explicitação do tratamento a ser observado por ocasião da configuração dos conteúdos curriculares.

O que sinalizamos acima, por si só daria motivos suficientes para fundamentar nosso pleito. Mais do que isso, nossa solicitação vem na direção de expressar nosso reconhecimento de que seu atendimento vira dar coroamento aos esforços desse Egrégio Colégio, representado por sua pessoa.

Respeitosamente... (CASTELLANI FILHO, 2007 p. 130-131)

O CBCE, a partir de então, articulou uma série de debates e encontros visando à construção das Diretrizes. Taffarel, Lacks e Lira (2006) demonstram que o CBCE demarcou posição em quatro ocasiões, sendo no XII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte – CONBRACE (21 a 26/10/01); na Reunião da Câmara de Educação Básica CEB/CNE com o seguimento acadêmico (07/11/01); na II Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto (20 e 21/11/01) e no Fórum de Campinas, em 02/03/02. Dentre os eventos citados, destacam-se dois que influenciariam na mudança de rumos no trâmite do Parecer CNE nº 138/02.

O primeiro foi a II Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto. Lino Castellani (apud BIRK, 2004) retrata que neste evento foi construída uma mesa em torno das diretrizes para a Educação Física, no qual o

professor Nivaldo Antônio David falou pelo CBCE, com a presença também de Éfrem Maranhão, presidente da CES e coordenador das diretrizes da área da Saúde, menos da Educação Física, onde se percebeu a inexistência de consenso na área.

O segundo evento importante foi o Fórum de Campinas⁷⁷, que contou com a participação de diferentes IES e representantes da Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física. Nesta reunião, foram analisadas as propostas de diretrizes desenvolvidas originalmente pela COESP e as desenvolvidas nos Fóruns Regionais do sistema CONFEF/CREF, havendo, no evento, um posicionamento e encaminhamento ao CNE de uma versão aprimorada da COESP (BRASIL, 2004).

Taffarel e Lacks (2006) demonstram que, em suma, o documento síntese deste Fórum previa como *Dados de Identificação* a necessidade da presença de conhecimentos originários tanto do campo das Ciências Biológicas/Saúde, das Ciências Físicas, da Filosofia e das Artes. *Os princípios norteadores da proposta* – o currículo, é concebido como um fenômeno histórico, resultado das relações sociais, políticas e pedagógicas que se expressam na organização de saberes vinculados à formação do ser humano.

Com o documento síntese desse fórum, visava-se:

- a) assegurar a autonomia das Instituições de Ensino Superior na composição da carga horária e duração dos cursos, bem como na especificação das unidades de estudo;
- b) assegurar a sólida formação básica na área e o aprofundamento de estudos em campos temáticos de intervenção profissional ou de formação acadêmica;

⁷⁷ Lino Castellani (apud BIRK, 2004) informa que o CONFEF foi convidado ao evento, se fez presente na abertura, mas não acompanhou a construção do documento.

- c) assegurar um processo de formação crítica que considere a articulação entre os conhecimentos de fundamentação e de intervenção profissional com as dimensões política, humana e sociocultural;
- d) indicar os campos de conhecimento que comporão o currículo;
- e) estimular e aproveitar práticas independentes, visando estudo de formação complementar para fins de integralização do curso;
- f) encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente universitário, inclusive experiências profissionais relevantes para a área de formação;
- g) fortalecer as unidades teoria-prática e fundamentação-aplicação por meio de atividades planejadas e sistematizadas de pesquisa, estágios, monitorias e atividades de extensão;
- h) nortear a formação acadêmica tendo como referência a discussão acumulada pela área;
- i) compreender a concepção de competência em uma dimensão ampla da formação humana, não incorrendo no reducionismo que induz a compreendê-la em seu sentido meramente instrumental;
- j) resguardar a especificidade da área da Educação Física no que diz respeito ao perfil do profissional.

O Curso teria a denominação de Graduação em Educação Física e o perfil do graduado em Educação Física com formação – pautada em princípios éticos e com base no rigor científico – de natureza generalista, humanista, crítica e reflexiva.

O profissional seria qualificado para o exercício da profissão na área de Educação Física, entendida como um campo de estudo multidisciplinar e de intervenção profissional que, por meio de diferentes manifestações e expressões da cultura do movimento humano, teria como finalidade possibilitar a todo cidadão o acesso a este acervo compreendido como direito inalienável de todos

os povos, parte importante do patrimônio histórico da humanidade e do processo de construção da individualidade humana.

A aquisição de competências requeridas na formação do Graduado em Educação Física deverá ocorrer a partir de experiências da interação teoria e prática, em que toda a sistematização teórica deve ser articulada com as situações de intervenção profissional. E que todas as experiências de intervenção profissional sejam balizadas por posicionamentos reflexivos com consistência e coerência conceitual.

As competências não podem ser adquiridas apenas no plano teórico, nem no estritamente instrumental. É imprescindível, portanto, que haja coerência entre a formação oferecida, as exigências práticas esperadas do futuro profissional e a necessidade de emancipação e democratização política, humana e sociocultural.

Já os conteúdos curriculares teriam duas partes: Conhecimento Identificador da Área e Conhecimento Identificador do Aprofundamento de Estudos. (TAFFAREL; LACKS, 2006, p. 96-97).

O Quadro 4 apresenta uma comparação entre os Documentos da COESP e de Campinas.

Quadro 4 – Comparativo entre os Documentos da COESP e de Campinas.

Elementos e documentos	COESP	Documento de Campinas
Títuloção Prevista	Graduado – (Licenciatura e Bacharelado se dividiriam de acordo com o Aprofundamento realizado).	Graduado – Graduação em Educação Física
Objeto	Cultura do Movimento	Cultura do Movimento
Área do conhecimento	Indefinido	Multidisciplinar
Perfil	Deverá ser formado para esclarecer e intervir, profissional e academicamente no contexto específico e histórico cultural, a partir de conhecimentos de natureza técnica, científica e sócio cultural.	Qualificado para o exercício da profissão na área de Educação Física, entendida como um campo de estudo multidisciplinar e de intervenção profissional que, por meio de diferentes manifestações e expressões da cultura do movimento humano, teria como finalidade possibilitar a todo cidadão o acesso a este acervo compreendido como direito inalienável de todos os povos, parte importante do patrimônio histórico da humanidade e do processo de construção da individualidade humana.

Competências Gerais e Específicas	Indefinido	Deverá ocorrer a partir de experiências de interação teoria e prática, em que toda a sistematização teórica deve ser articulada com as situações de intervenção profissional e que todas as experiências de intervenção profissional sejam balizadas por posicionamentos reflexivos com consistência e coerência conceitual. As competências não podem ser adquiridas apenas no plano teórico, nem no estritamente instrumental. É imprescindível, portanto, que haja coerência entre a formação oferecida, as exigências práticas esperadas do futuro profissional e a necessidade de emancipação e democratização política, humana e sociocultural.
Currículo	Conhecimento Identificador da Área - Formação Básica (Conhecimento do Homem e Sociedade; Conhecimento Científico-Tecnológico; Conhecimento do Corpo Humano e Desenvolvimento); - Formação Específica (Conhecimento Didático-Pedagógico; Conhecimento Técnico-Funcional Aplicado; e Conhecimento sobre a Cultura do Movimento). Conhecimento Identificado do Tipo de Aprofundamento	Conhecimento Identificador da Área e Conhecimento Identificado do Aprofundamento de Estudos
Campo de intervenção	Definido pelo tipo de Aprofundamento Escolhido	Não definido
Duração	Mínima 4 anos (ou 8 semestres letivos) Máxima 7 anos (14 semestres letivos)	Não definido
Carga Horária	2.800 horas/aula 70% Conhecimento Identificador da Área (40% Formação Básica e 60% Formação Específica) 30% Aprofundamento	Não definido
Duração do Estágio	Pode ser feita ao longo do curso com carga horária mínima de 300 horas/aula.	Não definido
Exigência de Monografia	Será exigida a elaboração de um trabalho de conclusão de curso sob a orientação acadêmica de um professor qualificado, que poderá se constituir em monografia, publicação de artigo, resenha crítica de livros, desenvolvimento de técnicas e produtos, ou qualquer outro tipo de trabalho acadêmico inédito.	Não definido
Outros	Sugere disciplinas Define as atividades de Pesquisa e Extensão como mediadoras da Formação	Não definido

Fonte: elaboração própria, a partir de Taffarelli; Lacks (2006) e Kunz et al (2006).

Em síntese, houve duas propostas, uma elaborada nos Fóruns Regionais⁷⁸ do Conselho Federal de Educação Física, em 2001; e a outra construída no

⁷⁸ Em agosto de 2000, na cidade de Belo Horizonte, já havia ocorrido o I Fórum Nacional dos Cursos de Formação Profissional de Educação Física que entre os vários debates realizados, houve o apoio às Diretrizes da COESP (NOZAKI, 2004).

Fórum de Campinas, organizado pelo CBCE, a partir do documento da primeira Comissão de Especialistas⁷⁹. Ambas foram encaminhadas ao CNE, resultando na aprovação do Parecer CNE/CES n. 138 de 3 de abril de 2002.

O Quadro 5 permite a visualização dos textos que estavam em disputa:

Quadro 5 – Comparativo entre Documentos COESP, de Campinas e Parecer CNE nº 138/02

Elementos e documentos	Documento COESP	Documento de Campinas	Minuta de Resolução - Parecer CNE 138/02
Títuloção Prevista	Graduado – (Licenciatura e Bacharelado se dividiriam de acordo com o Aprofundamento realizado).	Graduado – Graduação em Educação Física	Graduação (Bacharelado) em Educação Física
Objeto	Cultura do Movimento	Cultura do Movimento	Atividade Física/Movimento Humano/Motricidade Humana
Área do conhecimento	Indefinido	Multidisciplinar	Saúde
Perfil	Deverá ser formado para esclarecer e intervir, profissional e academicamente no contexto específico e histórico cultural, a partir de conhecimentos de natureza técnica, científica e sócio cultural.	Qualificado para o exercício da profissão na área de Educação Física, entendida como um campo de estudo multidisciplinar e de intervenção profissional que, por meio de diferentes manifestações e expressões da cultura do movimento humano, teria como finalidade possibilitar a todo cidadão o acesso a este acervo compreendido como direito inalienável de todos os povos, parte importante do patrimônio histórico da humanidade e do processo de construção da individualidade humana.	Com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, qualificado para o exercício profissional com base no rigor científico e intelectual e pautado no princípio ético, devendo o aluno ser formado para estudar, pesquisar, esclarecer e intervir profissional e academicamente no contexto específico e histórico-cultural, a partir de conhecimentos de natureza técnica, científica e cultural de modo a atender as diferentes manifestações e expressões da Atividade Física/Movimento Humano (esporte, ginástica, musculação, danças, lutas, lazer, recreação e tantos outros) presentes na sociedade, considerando as características regionais e os diferentes interesses identificados com o campo de atuação profissional.

⁷⁹ Lino Castellani (apud BIRK, 2004), a respeito do documento elaborado em Campinas, salientou que “Basicamente a gente entendeu que deveríamos ter como parâmetro o documento da SESu, embora não fosse documento que individualmente muitos defendessem, era o documento que mais avançava na direção desse consenso”.

<p>Competências e Habilidades Gerais e Específicas</p>	<p>Indefinido</p>	<p>Deverá ocorrer a partir de experiências de interação teoria e prática, em que toda a sistematização teórica deve ser articulada com as situações de intervenção profissional e que todas as experiências de intervenção profissional sejam balizadas por posicionamentos reflexivos com consistência e coerência conceitual. As competências não podem ser adquiridas apenas no plano teórico, nem no estritamente instrumental. É imprescindível, portanto, que haja coerência entre a formação oferecida, as exigências práticas esperadas do futuro profissional e a necessidade de emancipação e democratização política, humana e sociocultural.</p>	<p>Competências e Habilidades Gerais</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atenção à saúde; - Atenção á educação; - Tomada de decisões; - Comunicação; - Liderança; - Administração e Gerenciamento; - Educação Permanente. <p>Competências e Habilidades Específicas:</p> <p>I. de natureza técnico-instrumental, para atuar nos campos identificados com as diferentes manifestações e expressões da Atividade Física/Motricidade Humana;</p> <p>II. de natureza técnico-científicas, ético-políticas, sócio-educativas contextualizadas que permitam:</p> <ul style="list-style-type: none"> · atuar profissionalmente, compreendendo a natureza humana em suas dimensões, em suas expressões e fases evolutivas; · desenvolver formação técnico-científica que confira qualidade ao exercício profissional; · estabelecer novas relações com o contexto social, reconhecendo a estrutura e as formas de organização social, suas transformações e expressões; · promover estilos de vida saudáveis, conciliando as necessidades tanto dos seus beneficiários quanto às de sua comunidade, atuando como agente de transformação social; · desenvolver e aplicar métodos e técnicas de ensino em sua área de atuação;
---	-------------------	--	--

<p>Competências e Habilidades Gerais e Específicas</p>		<ul style="list-style-type: none"> · atuar em políticas e programas de educação, segurança e vigilância sanitária, visando à promoção da saúde em âmbito local, regional e nacional; · compreender a política de saúde, de educação e de esporte no contexto das políticas sociais; · atuar nos diferentes níveis de atendimento à saúde, com ênfase nos atendimentos primários e secundários; · atuar em equipes multiprofissionais destinadas a planejar, coordenar, supervisionar, implementar, executar e avaliar atividades na área de educação, esporte e de saúde; · realizar com proficiência a anamnese bem como dominar a arte e a técnica do exame físico; - dominar os conhecimentos científicos básicos da natureza bio-psico-socio-ambiental subjacentes à prática do Profissional de Educação Física e ter raciocínio crítico na interpretação dos dados, na identificação da natureza dos problemas da prática do Profissional de Educação Física e na sua resolução; · atuar na proteção e na promoção da saúde e na prevenção de doenças, bem como no tratamento e reabilitação dos problemas de saúde; · conhecer os princípios da metodologia científica, possibilitando-lhe a leitura crítica de artigos técnicos-científicos e a participação na produção de conhecimentos; · lidar criticamente com a dinâmica do mercado de trabalho e com as políticas de saúde, educação e esporte; · ter visão do papel social do Profissional de Educação Física; · atuar como sujeito no processo de formação de recursos humanos; · responder às especificidades regionais de saúde, educação e esporte através de Intervenções planejadas estrategicamente, em níveis de promoção, prevenção e reabilitação à saúde, dando atenção integral à saúde dos indivíduos, das famílias e das comunidades; · promover estilos de vida saudáveis, conciliando as necessidades tanto dos seus beneficiários quanto às de sua comunidade, atuando como agente de transformação social; · usar adequadamente novas tecnologias, tanto de informação como de comunicação; · gerenciar o processo de trabalho na Educação Física com princípios de Ética e de Bioética, com resolutividade tanto em nível individual como coletivo em todos os âmbitos de atuação profissional;
---	--	--

Competências e Habilidades Gerais e Específicas			<ul style="list-style-type: none"> · planejar e implementar programas de educação e promoção à saúde, considerando as especificidades dos diferentes grupos sociais e dos distintos processos de vida, saúde e trabalho; · desenvolver, participar e aplicar pesquisas e/ou outras formas de produção de conhecimento que objetivem a qualificação da prática profissional; · respeitar e zelar pelos princípios éticos, legais e humanísticos da profissão; · interferir na dinâmica de trabalho institucional, reconhecendo-se como agente desse processo; · participar da composição das estruturas consultivas e deliberativas do sistema de educação, esporte e saúde; · assessorar órgãos, empresas e instituições em projetos de saúde, educação e esporte; · reconhecer o papel social do Profissional de Educação Física para atuar em atividades de política e planejamento em saúde, educação e esporte; · investigar e aplicar conhecimentos com visão holística do ser humano integrando equipes multiprofissionais.
Currículo	<p>Conhecimento Identificador da Área - Formação Básica (Conhecimento do Homem e Sociedade; Conhecimento Científico-Tecnológico; Conhecimento do Corpo Humano e Desenvolvimento); - Formação Específica (Conhecimento Didático-Pedagógico; Conhecimento Técnico-Funcional Aplicado; e Conhecimento sobre a Cultura do Movimento).</p> <p>Conhecimento Identificado do Tipo de Aprofundamento</p>	Conhecimento Identificador da Área e Conhecimento Identificado do Aprofundamento de Estudos.	<ul style="list-style-type: none"> · Conhecimentos Biodinâmicos da Atividade Física/Movimento Humano; · Conhecimentos Comportamentais da Atividade Física/Movimento Humano; · Conhecimentos Sócio-Antropológicos da Atividade Física/Movimento Humano; · Conhecimentos Científico-Tecnológicos; · Conhecimentos Pedagógicos; · Conhecimentos Técnico-Funcionais Aplicados; · Conhecimentos sobre a Cultura das Atividades Físicas/Movimento Humano; · Conhecimentos sobre Equipamentos e Materiais.
Campo de intervenção	Definido pelo tipo de Aprofundamento Escolhido	Não definido	Não definido
Duração	Mínima 4 anos (ou 8 semestres letivos) Máxima 7 anos (14 semestres letivos)	Não definido	Não definido
Carga Horária	2.800 horas/aula 70% Conhecimento Identificador da Área (40% Formação Básica e 60% Formação Específica) 30% Aprofundamento	Não definido	Não definido

Duração do Estágio	Pode ser feita ao longo do curso com carga horária mínima de 300 horas/aula.	Não definido	Não definido
Exigência de Monografia	Será exigida a elaboração de um trabalho de conclusão de curso sob a orientação acadêmica de um professor qualificado, que poderá se constituir em monografia, publicação de artigo, resenha crítica de livros, desenvolvimento de técnicas e produtos, ou qualquer outro tipo de trabalho acadêmico inédito.	Não definido	Não exige
Outros	Sugere disciplinas Define as atividades de Pesquisa e Extensão como mediadoras da Formação.	Não definido	Não definido

Fonte: Kunz et al (1999); Taffarel e Lacks (2006) e Brasil (2002b).

Tojal (2003, p. 6) elogiou a inserção da Educação Física “como componente das profissões da área da Saúde” por respeitar a Resolução CNS nº 218, de 6 março de 1997, inserindo-a entre as 13 profissões da saúde. O autor elogia, também, o trato dado pelo Relator, em relação aos conteúdos, onde a “atividade física como motricidade humana ou movimento humano, que apesar de não representarem ou significarem os mesmos conhecimentos e conceitos, podem certamente relacionar-se e por vezes ser complementares” (p. 109). Tojal ainda elogia a definição de um processo de avaliação e o perfil desejável a ser formado dentro do princípio da ética.

No entanto, algumas críticas são feitas, tais como ao Artigo 3º, em relação à maneira como o aluno deve ser formado:

O relator deixa parecer ou procura dar a perceber que, através desse artigo, se está definindo que o profissional de Educação Física deve possuir realmente uma formação acadêmica, pois é no Ensino Superior que se desenvolve o conhecimento científico que dá significação a toda aplicação tecnológica profissional. Dessa forma é necessário que se explicita através de quais conhecimentos e para quais manifestações ele está sendo preparado. (TOJAL, 2003, p. 110).

O autor justifica seu argumento, ao comparar a minuta de Resolução com as diretrizes de outras profissões da área da saúde que apontam para a formação dupla, como identificação do perfil, dos conhecimentos, das possibilidades e maneiras de operacionalização da prestação de atendimento e intervenção profissional. Salienta ainda que, deixar de estabelecer essas condições significa expurgar a profissão e o profissional das relações seguras dos campos e modos de intervenção, onde é preciso informar:

nas diretrizes curriculares das profissões que também oferecem a formação dupla – bacharéis e licenciados – existe a identificação de perfis diferenciados para cada profissional, o que é necessário ocorrer também com as diretrizes curriculares da Educação Física.

Por fim, é criticada a ausência da exigência de que os estágios ocorram sob orientação e articulação das IES com a supervisão de profissionais qualificados e habilitados, fazendo a relação entre educação e trabalho, e a falta de exigência do trabalho de final de curso.

David (2003) explicita que essa caracterização da Educação Física na área da saúde trata-se de um equívoco, sobretudo considerando a evolução da formação acadêmica e profissional da área.

Argumenta o autor que as formulações da formação em Educação Física confirmam que o currículo conteve uma quantidade razoável de disciplinas na área da saúde, e a prática profissional sempre esteve articulada em programa de saúde individual e coletiva, além de ocorrerem pesquisas sobre a natureza biológica do ser humano. Mas, em momento algum, a Educação Física foi enquadrada como uma atividade determinada organicamente pela área da saúde. Pelo contrário, ampliam-se cada vez mais os horizontes de intervenção e seus objetos e pesquisa em outras áreas de conhecimento.

As críticas do autor são ainda direcionadas ao perfil, que se trata, além de um amontoado de palavras sem sentido, confunde o que vem a ser o profissional. “A definição do perfil do profissional de Educação Física e o tipo

de ocupação que pode exercer permite inferir que o graduado em Educação Física pode tudo” (DAVID, 2003, p. 53). Por fim, critica o modelo de competências e questiona o motivo do CNE ter desconsiderado a Resolução CNE nº 03/87 como referência, ignorando as contribuições da COESP, e não se atentou para as críticas e denúncias apresentadas nos vários fóruns realizados.

Em outra direção, Nozaki (2004) afirma que o Parecer mantém uma profunda relação com o projeto neoliberal de formação do trabalhador de novo tipo, reduzido a uma prática de prescrição de atividades físicas e ligado ao setor de serviços⁸⁰.

Em geral, diversos grupos reagiram criticamente ao conteúdo do Parecer enviando mensagens de protesto ao MEC e CNE. Um dos movimentos de crítica foi realizado pelo CBCE durante a 54ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC)⁸¹, em julho de 2002, e deliberou uma carta ao CNE solicitando a não aprovação do projeto de resolução e a revogação do Parecer nº 138/02. (TAFFAREL; LACKS, 2005 apud CRUZ, 2009). Outro movimento importante ocorreu durante o II Fórum Nacional das Instituições de Ensino Superior em Educação Física, realizado pelo CONFEF, entre os dias 18 a 20 de julho de 2002, no Rio de Janeiro.

Segundo relata Nozaki (2004), houve uma discussão a respeito das Diretrizes, onde o CONFEF foi questionado pelos vários dirigentes a respeito de sua legitimidade na interlocução da Educação Física neste tema. O conselheiro Carlos Jamil Cury, representando o CNE substituindo Carlos Alberto Serpa,

⁸⁰ David (2003) afirma que não é mero acaso a coincidência entre a classificação do campo ocupacional ligado ao mercado, proposto pelo CONFEF ao Ministério do Trabalho, e o perfil delineado no Parecer. Nozaki (2004) complementa que Parecer é muito permeado e em estreita coadunância com a Resolução 046/02 do CONFEF, que dispõe sobre a intervenção do profissional. O próprio Relator do Parecer, Carlos Serpa, ressalta “a forma participativa e pró-ativa com os atores principais desse processo, Diretores dos Cursos de Formação e Conselho Federal de Educação Física.” (BRASIL, 2002).

⁸¹ Lino Castellani (apud BIRK, 2004) relata que Iran Junqueira, em mesa junto ao Éfrem Maranhão, “explicita seu sentimento de ter sido desrespeitado pelo CNE e pelo Conselheiro Carlos Serpa na medida que jamais ter sido recebido por ele para discutir o documento da SESu [primeira COESP], ele deixa claro que a SESu não foi recebida pelo conselheiro Carlos Serpa”. Em seguida, conforme o relato, o Éfrem recomenda ao CBCE a emissão de um documento ao CNE pedindo a não aprovação da Resolução.

recebeu as críticas e concordou com as manifestações contrárias a tal atitude. No interior do Fórum retirou-se um documento⁸² repudiando a interferência do CONFEF. Segundo Cruz (2009), ao citar Taffarel e Lacks (2005), a carta do CBCE foi subscrita por 90 das 120 IES presentes⁸³.

Nozaki (2004) informa que a mudança no governo federal, em 2003, interrompeu o trâmite do parecer e a possibilidade de elaboração de novas diretrizes. Mas o efetivo encerramento ocorreu quando, num movimento interno⁸⁴ no Ministério do Esporte junto ao CNE, solicitaram e conseguiram a não aprovação das Diretrizes que, de maneira inesperada, havia sido encaminhada para publicação na imprensa oficial⁸⁵.

Reiniciou-se, então, o processo de elaboração das diretrizes, primeiramente, a partir de um grupo de trabalho⁸⁶ formado com a interlocução do Ministério do Esporte, tendo em vista a construção de um texto substitutivo ao Parecer CNE nº 138. Depois, a SESu/MEC indicou Helder Resende, da primeira comissão e também do grupo de trabalho, para ocupar a presidência de uma comissão oficial para a reformulação das diretrizes, agremiando setores da

⁸² Segundo Lino Castellani (apud BIRK, 2004) o documento retirado deste evento reproduz, em tese, o documento da 54ª Reunião da SBPC.

⁸³ Para Anderáos “Essas manifestações puderam ser sistematizadas por um pequeno grupo contrário, composto não por dirigentes das IES, mas sim por membros do Colégio Brasileiro de Ciências dos Esportes durante o II Fórum Nacional dos Dirigentes dos Cursos de Educação Física, realizado em julho de 2002, na cidade do Rio de Janeiro, evento organizado e patrocinado pelo Conselho Federal de Educação Física.” (2005, p. 76).

⁸⁴ Tojal (2004, p. 17-18) interpreta esse fato, que impediu a aprovação da Resolução, como “Ação política de componente de Órgão Público Federal, por razão meramente política, conjunta com gestão de ex-integrantes da Comissão de Especialista da SESu/MEC–COESP/EF, que entendiam que a proposta de Diretrizes Curriculares para a Educação Física, por eles elaborada e encaminhada para análise do Relator, não havia sido considerada, e assim gestionaram visando descaracterizar as recomendações feitas pelo parecer CNE/CES 0138/02, construídas por aqueles que detêm realmente a responsabilidade pelo desenvolvimento da preparação, no caso, os dirigentes das IES formadoras”.

⁸⁵ Segundo depoimento dado por Lino Castellani (apud BIRK, 2009).

⁸⁶ Lino Castellani (apud BIRK, 2009) afirma que, dentro dessa dinâmica houve a apresentação da proposta trabalhada ao CONFEF, seguida de uma solicitação de posicionamento deste que, posteriormente, se manteve na defesa do Parecer 138 em razão da dinâmica desenvolvida em torno dos documentos.

primeira comissão de especialistas, CBCE e do próprio CONFEF à então nova COESP⁸⁷.

Foram realizadas várias reuniões⁸⁸, em diferentes Estados, com diretores, coordenadores e representantes dos cursos, entre as quais, se destaca o Fórum de São Lourenço, nos dias 10 e 11 de novembro de 2003, onde foi criado o Conselho de Dirigentes das Instituições de Ensino Superior em Educação Física (CONDIESEF) e apresentado o novo relator das diretrizes, Efrem de Aguiar Maranhão. Neste evento, aprovou-se o documento substitutivo ao Parecer nº 138/02.

Surgem algumas críticas ao substitutivo, como as de Anderáos (2005, p. 77) ao considerar que

[...] o documento apresenta similaridades com as Diretrizes Curriculares para as Licenciaturas, no que se refere às Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, ao Estágio Curricular e às práticas pedagógicas que devem realizar-se no âmbito das disciplinas práticas. Considero ainda que tal documento não tenha avançado em relação à resolução 03/87. Ele apresenta a possibilidade de fornecer um ou mais núcleos de aprofundamento, o que difere da proposta anterior, mas denomina o Curso como Graduação em Educação Física o que, no meu entendimento, é inadequado, por entender Graduação como nível de formação e não como denominação de área de formação. O mesmo documento desobriga a realização de Trabalho de Conclusão de Curso, o que na Resolução 03/87 aparecia como requisito de formação.

Em outra direção, dentro do CBCE, na reunião organizada em Vitória, durante os dias 12 e 13 de Dezembro de 2003, pelo Grupo de Trabalho Temático (GTT) Formação Profissional e Mundo do Trabalho, elaborou-se um documento

⁸⁷ Portaria SESu/MEC nº 1985 de 21 de julho de 2003. A nova COESP foi composta por Helder Resende, Iran Junqueira, João Batista Tojal, Maria de Fátima da Silva Duarte e Zenólia Campos Figueiredo.

⁸⁸ (Espírito Santo – dia 19/05; Rio de Janeiro – dia 22/05; Alagoas e Sergipe – dia 07/06; Rio Grande do Sul – dia 23/06; Minas Gerais – dia 24/06; São Paulo e Distrito Federal – reunidos na cidade de São Carlos – dia 16/07); Fórum de São Lourenço, onde estiveram presentes os dirigentes dos Conselhos de Diretores dos Cursos de Educação Física de MG, RS e SC – dia 16/08; Paraná – dia 28/08; Pará – dia 08/09; Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte – dia 15/09; Pernambuco – dia 30/09; São Paulo (cidade de São Bernardo do Campo) – dia 08/10; São Paulo (cidade de São Caetano do Sul) – dia 27/10. (BRASIL, 2004a).

denominado “Carta de Vitória”, o qual contraria o texto substitutivo, conforme reprodução abaixo:

Em reunião ocorrida entre os dias 12 e 14 de dezembro em Vitória – ES, o GTT 6 – Formação Profissional e Mundo do Trabalho do CBCE, discutiu uma pauta pré-agendada para subsidiar o CBCE/DN, nas políticas de formação profissional, em função dos fatos que cercaram o processo de aprovação das diretrizes, publicou, no documento denominado “Carta de Vitória”, endereçada à Direção Nacional do CBCE e aos sócios da entidade, expondo os seguintes encaminhamentos:

01. Inicialmente, nos confessamos bastante surpresos sobre a veiculação nesta semana, via internet, do apoio que o CBCE/DN oferece à proposta da COESP, pois, apesar de ser do conhecimento de que estaríamos reunidos neste período, imaginamos que haveria minimamente alguma consulta ao GTT, a respeito do tema; no entanto, só tomamos conhecimento de tal fato, no sábado, dia 13, já que a mensagem de apoio não veiculou na lista do Grupo.

02. Faz-se importante também, ratificar a posição assumida nesta mensagem em referência no item anterior, de que o CBCE esteve presente de forma concreta nos trabalhos de construção do documento intitulado de “substitutivo” do Parecer CNE 0138/02, através da Professora Zenólia Figueiredo, a qual, inicialmente, “parece” não ter sido convidada nesta condição, mas assim se efetivou durante o processo. O GTT, por maioria de seus membros entende ser esta uma posição elementar, para que a sócia/pesquisadora não se consolide historicamente, como a responsável pelas consequências advindas do substitutivo, se aprovado, por duas razões relevantes:

2.1. A Professora Zenólia Figueiredo está, neste momento, solidária e fiel à posição sustentada pelo CBCE/DN, que já há algum tempo, demonstra uma tendência de apoiar um documento que, em última análise, se apresentasse melhor que o Parecer CNE/0138/02.

2.2. A Sócia Pesquisadora, no interior da COESP, por várias vezes provocou embates e conflitos por tentar avançar na proposta da Comissão; em outros espaços, sua posição, por meio de textos e artigos elaborados, de palestras e debates públicos dos quais participou, mostram com clareza, inúmeras discordâncias daquilo que está posto no documento.

03. É necessário resgatar que, durante o XIII CONBRACE, houve um Seminário de Aprofundamento, mediado pelo Prof. Nivaldo Antonio David, membro deste GTT, onde estiveram presentes todo este Comitê Científico, muitos componentes do GTT, dois membros da COESP, quando o debate pontuou claramente quais as questões que, minimamente, deveriam avançar no processo; foi um momento em que, as pessoas que discutem formação profissional no interior deste Colégio, apresentaram de forma inequívoca, os pontos que necessitam de avanços.

04. A respeito do Parecer CNE-CES 0138/02, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, este GT tem claro que o mesmo reúne um amontoado de equívocos epistemológicos, pedagógicos, históricos e de outras montas, o que representa um atraso de décadas para a área, desqualificando o processo de formação profissional na Educação Física brasileira. Diretrizes Curriculares vinculadas a este Parecer, seriam garantidas e consolidadas por meio dos mecanismos de avaliação, onde os cursos, para receberem credenciamento e/ou recredenciamento, seriam balizados por avaliações, cujos instrumentos implicariam relacionar o projeto pedagógico desses cursos com as diretrizes curriculares para a área, garantindo assim a influência do referido parecer nos currículos das diversas IES que oferecem formação profissional em Educação Física, subsumindo os primeiros, ao segundo. Para dirimir qualquer dúvida, esclarecemos “nossa rejeição veemente” ao Parecer CNE/CES 0138/02.

05. Por fim, tornando-se o principal ponto de pauta desta reunião, entre as estratégias definidas pelos componentes, encaminhamos cópias de nosso parecer “sobre a proposta substitutiva” da COESP, pelas mãos do Prof. Nivaldo Antônio David, indicado para representar o Comitê Científico nas Audiências Públicas que o Conselho Nacional de Educação realizará em Brasília, dias 15 e 16 deste mês, entregando ao/a Representante do CBCE/DN, a posição construída nesta reunião de Vitória.

Consta que a carta foi aprovada pela maioria, tendo apenas um voto contrário, justamente da professora Zenólia Campos, a qual justifica ser “favorável à proposta apresentada, por considerá-la o avanço possível para o atual momento histórico por que passa a Educação Física brasileira. Penso que a proposta avança bastante se comparada ao Parecer nº 138.”

A discussão segue, então, para as audiências públicas no Conselho Nacional de Educação, durante os dias 14 e 15 de dezembro. A proposta de diretrizes, enfim ganha formato final, mas sem antes, enfrentar resistências.

Santos Júnior (2004) afirma que, nesta audiência, ficou evidente a falta de acordos entre as instituições⁸⁹ presentes, sendo necessária a realização de um esforço para conseguir aprovar um texto possível de ser aprovado pelos conselheiros e que seguisse as formulações gerais da política oficial:

⁸⁹ Éfrem Maranhão (CNE), Lino Castellani (Ministério do Esporte), Helder Guerra (SESu), Pablo Juan Greco (CONDIESEF), Jorge Steinhilber (CONFEP), Silvana Vilodre Goellner (CBCE) e Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física (ExNEEF).

flexibilidade, competências e fragmentação da Educação. O autor complementa que, “exceto a ExNEEF, todos os demais sujeitos coletivos se posicionaram no sentido de conciliar o inconciliável.” (p. 55-56).

Titton, Tranzilo e Alves (2005, p. 91) demonstram os motivos que levaram os estudantes a tomar posicionamento contrário ao texto construído no CNE e na nova COESP:

As sucessivas Comissões de Especialistas (COESP/CNE) não contemplam uma ampla discussão e sua configuração determina a correlação de forças para a construção de uma proposta, sendo que sua visão restrita não encontra legitimidade na área; assim, os estudantes não compareceram onde estariam apenas legitimando o que não concordavam, pois na Comissão prevalecia outra posição, construída sem diálogo.

Nozaki (2004, p. 256-257) afirma que “o próprio CONFEF, apesar de manter representante na COESP, criticou o substitutivo, em defesa do Parecer 138/02”. O Ministério do Esporte, o CBCE e o CONDIESEF o apoiaram.

Encerradas as audiências, uma nova comissão foi montada para que formulassem uma proposta até 24 de janeiro de 2004, resultando no Parecer CNE/CES 058 de 18 de fevereiro de 2004, o qual se tornou, posteriormente, a Resolução CNE/CES nº 07, de 31 de março de 2004.

A respeito do texto final aprovado, Silva (2007, p. 142) afirma que era “aquém dos anseios coletivos, porém, em qualidade superior ao que tínhamos anteriormente”.

Já Lino Castellani (apud BIRK, 2009) avalia que

[...] O documento resultante disso tudo, o aprovado é o melhor dos documentos possíveis? Isoladamente falando não, eu particularmente acho que o documento do CBCE [do Fórum de Campinas] e o próprio documento daqui [do grupo de trabalho do ministério do esporte] responde muito mais ao que eu penso e acredito do que o documento final [...] É um documento que eu acho que tem um único elemento que por si só já justificaria todo o esforço, é um documento ao nosso ver muito melhor que o parecer 138 apontado. Está pronto, só isso já para mim significa que valeu o esforço.

Tojal (2004, p. 18) destaca, a respeito do parecer final, que

[...] apesar de não contemplar a denominação de Bacharel, o que entendo ser um engano significativo [...] considero que por apresentar de forma clara e concisa tanto as manifestações e atividades as quais se destina a ação do profissional, como as competências e habilidades, finalidades, e perspectivas de suas intervenções, e ainda por manterem a autonomia e liberdade às Instituições universitárias de poderem estar organizando e oferecendo projetos pedagógicos conforme sua vocação e competências [...] pode ser considerada como um avanço em direção à qualidade, competência, responsabilidade e atitude profissional, tão propaladas e desejadas pelo CONFEF e pela Sociedade.

O Quadro 6 compara as mudanças resultantes desse processo entre a minuta de resolução do Parecer CNE/CES 138/02 e a Resolução 07/04.

Quadro 6 – Comparativo entre a Minuta de Resolução do Parecer CNE nº 138/02 e a Resolução CNE/CES 07/04.

Elementos e documentos	Minuta de Resolução - Parecer CNE/CES nº 138/02	Resolução CNE/CES nº 07/04
Definição do Curso	Graduação (Bacharelado) em Educação Física	Graduação em Educação Física
Objeto	Atividade Física/Movimento Humano/Motricidade Humana	Movimento Humano
Área do conhecimento	Saúde	Saúde
Perfil	<p>Com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, qualificado para o exercício profissional com base no rigor científico e intelectual e pautado no princípio ético, devendo o aluno ser formado para estudar, pesquisar, esclarecer e intervir profissional e academicamente no contexto específico e histórico-cultural, a partir de conhecimentos de natureza técnica, científica e cultural de modo a atender as diferentes manifestações e expressões da Atividade Física/Movimento Humano (esporte, ginástica, musculação, danças, lutas, lazer, recreação e tantos outros) presentes na sociedade, considerando as características regionais e os diferentes interesses identificados com o campo de atuação profissional.</p> <p>A Formação de Professores por meio de Licenciatura Plena deverá seguir os Pareceres CP/CNE 9/2001, CP/CNE 21/2001, CP/CNE 27/2001 e CP/CNE 28/2001 e Resoluções CP/CNE 1, de 18/2/2002 (ref.: Par CP/CNE 9/2001 e 27/2001), CP/CNE 2/2002 (Ref.: Par CP/CNE 28/2001) específicos do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação.</p>	<p>O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir academicamente e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.</p> <p>O Professor de Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para esta formação tratadas nesta Resolução.</p>

<p>Competências e Habilidades Gerais e Específicas</p>	<p>Competências e Habilidades Gerais</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atenção à saúde; - Atenção á educação; - Tomada de decisões; - Comunicação; - Liderança; - Administração e Gerenciamento; - Educação Permanente. <p>Competências e Habilidades Específicas</p> <p>I. de natureza técnico-instrumental, para atuar nos campos identificados com as diferentes manifestações e expressões da Atividade Física/Motricidade Humana.;</p> <p>II. de natureza técnico-científicas, ético-políticas, sócio-educativas contextualizadas que permitam:</p> <ul style="list-style-type: none"> · atuar profissionalmente, compreendendo a natureza humana em suas dimensões, em suas expressões e fases evolutivas; · desenvolver formação técnico-científica que confira qualidade ao exercício profissional; · estabelecer novas relações com o contexto social, reconhecendo a estrutura e as formas de organização social, suas transformações e expressões; · promover estilos de vida saudáveis, conciliando as necessidades tanto dos seus beneficiários quanto às de sua comunidade, atuando como agente de transformação social; · desenvolver e aplicar métodos e técnicas de ensino em sua área de atuação; 	<ul style="list-style-type: none"> - Dominar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências afins, orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática. - Pesquisar, conhecer, compreender, analisar, avaliar a realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente, por meio das manifestações e expressões do movimento humano, tematizadas, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, visando a formação, a ampliação e enriquecimento cultural da sociedade para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável. - Intervir acadêmica e profissionalmente de forma deliberada, adequada e eticamente balizada nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas. - Participar, assessorar, coordenar, liderar e gerenciar equipes multiprofissionais de discussão, de definição e de operacionalização de políticas públicas e institucionais nos campos da saúde, do lazer, do esporte, da educação, da segurança, do urbanismo, do ambiente, da cultura, do trabalho, dentre outros.
---	--	---

<p>Competências e Habilidades Gerais e Específicas</p>	<ul style="list-style-type: none"> · atuar em políticas e programas de educação, segurança e vigilância sanitária, visando à promoção da saúde em âmbito local, regional e nacional; · compreender a política de saúde, de educação e de esporte no contexto das políticas sociais; · atuar nos diferentes níveis de atendimento à saúde, com ênfase nos atendimentos primários e secundários; · atuar em equipes multiprofissionais destinadas a planejar, coordenar, supervisionar, implementar, executar e avaliar atividades na área de educação, esporte e de saúde; · realizar com proficiência a anamnese bem como dominar a arte e a técnica do exame físico; · dominar os conhecimentos científicos básicos da natureza bio-psico-socio-ambiental subjacentes à prática do Profissional de Educação Física e ter raciocínio crítico na interpretação dos dados, na identificação da natureza dos problemas da prática do Profissional de Educação Física e na sua resolução; · atuar na proteção e na promoção da saúde e na prevenção de doenças, bem como no tratamento e reabilitação dos problemas de saúde; · conhecer os princípios da metodologia científica, possibilitando-lhe a leitura crítica de artigos técnico-científicos e a participação na produção de conhecimentos; · lidar criticamente com a dinâmica do mercado de trabalho e com as políticas de saúde, educação e esporte; · ter visão do papel social do Profissional de Educação Física; · atuar como sujeito no processo de formação de recursos humanos; · responder às especificidades regionais de saúde, educação e esporte através de Intervenções planejadas estrategicamente, em níveis de promoção, prevenção e reabilitação à saúde, dando atenção integral à saúde dos indivíduos, das famílias e das comunidades; · promover estilos de vida saudáveis, conciliando as necessidades tanto dos seus beneficiários quanto às de sua comunidade, atuando como agente de transformação social; · usar adequadamente novas tecnologias, tanto de informação como de comunicação; · gerenciar o processo de trabalho na Educação Física com princípios de Ética e de Bioética, com resolutividade tanto em nível individual como coletivo em todos os âmbitos de atuação profissional; 	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas portadoras de deficiência, de grupos e comunidades especiais) de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividades físicas, recreativas e esportivas nas perspectivas da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer e de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas. - Conhecer, dominar, produzir, selecionar e avaliar os efeitos da aplicação de diferentes técnicas, instrumentos, equipamentos, procedimentos e metodologias para a produção e a intervenção acadêmico-profissional em Educação Física nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas. - Acompanhar as transformações acadêmico-científicas da Educação Física e de áreas afins mediante a análise crítica da literatura especializada com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional. - Utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir com as fontes de produção e de difusão de conhecimentos específicos da Educação Física e de áreas afins, com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional.
---	---	--

Competências e Habilidades Gerais e Específicas	<ul style="list-style-type: none"> · planejar e implementar programas de educação e promoção à saúde, considerando as especificidades dos diferentes grupos sociais e dos distintos processos de vida, saúde e trabalho; · desenvolver, participar e aplicar pesquisas e/ou outras formas de produção de conhecimento que objetivem a qualificação da prática profissional; · respeitar e zelar pelos princípios éticos, legais e humanísticos da profissão; · interferir na dinâmica de trabalho institucional, reconhecendo-se como agente desse processo; · participar da composição das estruturas consultivas e deliberativas do sistema de educação, esporte e saúde; · assessorar órgãos, empresas e instituições em projetos de saúde, educação e esporte; · reconhecer o papel social do Profissional de Educação Física para atuar em atividades de política e planejamento em saúde, educação e esporte; · investigar e aplicar conhecimentos com visão holística do ser humano integrando equipes multiprofissionais. 	
Currículo	<ul style="list-style-type: none"> · Conhecimentos Biodinâmicos da Atividade Física/Movimento Humano; · Conhecimentos Comportamentais da Atividade Física/Movimento Humano; · Conhecimentos Sócio-Antropológicos da Atividade Física/Movimento Humano; · Conhecimentos Científico-Tecnológicos; · Conhecimentos Pedagógicos; · Conhecimentos Técnico-Funcionais Aplicados; · Conhecimentos sobre a Cultura das Atividades Físicas/Movimento Humano; · Conhecimentos sobre Equipamentos e Materiais. 	<p>A Formação Ampliada deve abranger as seguintes dimensões do conhecimento:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Relação ser humano-sociedade b) Biologia do corpo humano c) Produção do conhecimento científico e tecnológico <p>A Formação Específica, que abrange os conhecimentos identificadores da Educação Física, deve contemplar as seguintes dimensões:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Culturais do movimento humano b) Técnico-instrumental c) Didático-pedagógico <p>Núcleos temáticos de Aprofundamento</p>
Campo de intervenção	Não escolar	Definidos pelo aprofundamento e estágio
Duração	Indefinido	Definido por Resolução específica
Carga Horária	Indefinido	Definido por Resolução Específica
Duração do Estágio	Indefinido	40% da carga horária no campo de aprofundamento
Exigência de Monografia	Não exige	Poderá ser exigida, pela instituição, a elaboração de um trabalho de curso, sob a orientação acadêmica de professor qualificado.

Fonte: Elaboração própria, a partir de Brasil (2002b) e Brasil (2004b).

Além do embate ocorrido entre essas duas propostas, havia uma terceira, elaborada fora das comissões, que defendia as diretrizes para a Educação Física num formato único: a Licenciatura.

Denominada de Licenciatura “Ampliada”, este projeto foi defendido pelo movimento estudantil (TITTON; TRANZILO; ALVES, 2005) da Educação

Física – ExNEEF e pela LEPEL/FACED/UFBA⁹⁰. A partir da crítica à fragmentação da formação em bacharelado e licenciatura, ocasionada pelo Parecer CNE/CES nº 09/01 e fundamentada nos documentos da ANFOPE (CRUZ, 2009; SANTOS JÚNIOR, 2005), a proposta defendeu uma base comum nacional de formação, dividida em duas partes:

[...] a) Formação teórica de qualidade: Diz respeito à formação sólida calcada nos elementos que permitem, já na formação, a análise da educação (Educação Física) enquanto disciplina, seus campos de estudo, estatuto epistemológico, buscando empreender a compreensão da totalidade do trabalho docente contrário ao aligeiramento da formação; b) Docência como base da identidade profissional. Que implica o reconhecimento de seis pontos fundamentais: 1) base teórica sólida e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional (fundamentos históricos, sociológicos, filosóficos e pedagógicos) que permitam a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional; 2) Unidade teoria/prática; 3) gestão democrática; 4) Compromisso social do professor (consideração/articulação das reivindicações dos movimentos sociais); 5) Trabalho coletivo e interdisciplinar; 6) indissociabilidade entre formação inicial e formação continuada. democrática; [...] (SANTOS JÚNIOR, 2005, p. 59).

Com estes pressupostos, elaboraram uma minuta de resolução alternativa ao que estava sendo discutido nas Comissões de Especialistas. O Quadro 7 apresenta o resumo do conteúdo da minuta de resolução⁹¹ da Licenciatura Ampliada:

Quadro 7 – Resumo da Minuta de Resolução para Licenciatura Ampliada.

Definição do Curso	Licenciatura Ampliada – Graduação em Educação Física
Objeto	Cultura Corporal
Área do conhecimento	A Educação Física é um campo acadêmico-profissional que se fundamenta em conhecimentos das ciências humanas, sociais, da saúde, exatas e da terra, da arte e da filosofia.
Perfil	Formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da ação acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico e na reflexão filosófica tendo o trabalho como princípio educativo.
Competências e Habilidades Gerais e Específicas	Conhecer, compreender e analisar criticamente a realidade social para nela agir por meio das diferentes manifestações e expressões da cultura corporal.

⁹⁰ Linha de Estudo e Pesquisa Educação Física & Esporte e Lazer da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

⁹¹ Anexo “D” da Dissertação de Cruz (2009).

Currículo	<p>Conhecimentos de Formação Ampliada</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Relação ser humano – natureza b) Relação ser humano – sociedade c) Relação ser humano – trabalho d) Relação ser humano – educação <p>Conhecimentos Identificadores da Área da Educação Física</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Cultura corporal e natureza humana b) Cultura Corporal e territorialidade c) Cultura Corporal e trabalho d) Cultura Corporal e política cultural <p>Conhecimentos Identificadores do Aprofundamento dos Estudos</p> <p>São compreendidos como o conjunto de fundamentos específico que tratam de singularidades e particularidades na elaboração, implantação, implementação e avaliação das ações acadêmico-profissionais em complexos temáticos.</p>
Campo de intervenção	Definido pelo aprofundamento
Duração	Mínimo de 4 anos
Carga Horária	<p>2.800 horas</p> <p>30% Conhecimentos de Formação Ampliada</p> <p>40% Conhecimentos Identificadores da Educação Física</p> <p>30% Conhecimentos Identificadores de Aprofundamento</p> <p>50% Créditos em disciplinas obrigatórias e 50% opcionais</p> <p>200 horas atividades complementares</p>
Duração do Estágio	Computada na carga horária destinada aos Conhecimentos do Campo de Aprofundamento
Exigência de Monografia	Iniciação científica que culmine em monografia

Fonte: Elaboração própria a partir de dados de Cruz (2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Definidas as novas diretrizes para a formação Educação Física, por meio das Resoluções CNE/CES 01/02, CNE/CES 02/02⁹², específicas para a Licenciatura, e na Resolução CNE/CES 07/04⁹³ para a Graduação, é possível identificar alguns desdobramentos.

Mesmo após a aprovação, as críticas à Resolução final e ao processo continuaram; como vemos a seguir.

Taffarel e Santos Júnior (2010) identificam o texto das diretrizes como manufatura do consenso, tecendo críticas ao enumerar quatro elementos que demonstram a impossibilidade de consenso construído, sendo a ênfase na competência, no objeto de estudo, na concepção de ciência e na dicotomia bacharelado x licenciatura.

Quanto à competência, constatam que os próprios representantes do CNE informaram ser a política de Estado, expressa no PNE, a direção na sua defesa. Demonstram que essa concepção se constitui no braço pedagógico do neoliberalismo; no fetiche do indivíduo; na flexibilização e aligeiramento da formação; na ideia de mercado como regulador da qualidade e na simetria invertida (p. 32).

Quanto ao objeto da Educação Física, relacionam o Movimento Humano a uma Educação Física não-crítica, de concepção fragmentada de homem, cujo objetivo central é o desenvolvimento de habilidades, não tendo o que ensinar,

⁹² Define a carga horária de, no mínimo, 2.800 horas subdivididas em: 400 horas de prática como componente curricular; 400 horas (200 para alunos que exerçam atividade docente) de estágio curricular supervisionado a partir da segunda metade do curso; 1.800 horas de aulas; 200 horas para outras formas de atividades. Duração do curso de no mínimo 3 anos.

⁹³ A carga horária foi definida posteriormente por meio da Resolução CNE/CES nº 4, de 6 de abril de 2009, que define o mínimo de 3.200 horas em 4 anos.

apenas o que treinar. Relacionam este objeto com o objetivo da promoção da saúde.

Em relação à ciência, apontam como subjacente no texto, a concepção empírico-analítica, que mantém a hegemonia desta tradição de pesquisa cindindo a qualidade de quantidade, objetivo de subjetivo, que valoriza o micro em detrimento do macro.

Quanto à dicotomia bacharelado x licenciatura, argumentam que as diretrizes cindiram a formação do professor, destituindo-o do saber científico, definindo dois perfis de formação, um para o Bacharelado e outro para a Licenciatura.

Esta definição é reforçada por outra consequência, a interpretação de Graduação com Bacharelado, conforme divulgação feita pelo CONFEF, através de suas revistas:

Identifica-se na Resolução CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004, o uso do termo “Graduação”, utilizado pelo Conselho Nacional de Educação em substituição ao termo “Bacharelado”, até então aplicado de forma ampla pelas IES para identificar os cursos de graduação que não se caracterizavam como licenciaturas. [...] a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96, em seu Artigo 44º, ao definir os cursos e programas que compõem a educação superior, relaciona a graduação como um dos patamares de formação superior [...]. Além disso, as diretrizes curriculares de outros cursos, definidas igualmente pelo CNE, a exemplo de matemática, história, letras, química e filosofia, continuaram recorrendo às nomenclaturas licenciatura e bacharelado para caracterizar a natureza da formação, em nível de graduação, dos seus alunos (CONFEF, 2005).

No mesmo sentido, Steinhilber (2006, p. 19) informa:

Não se desconhece que o uso do termo “graduação” em substituição ao termo “bacharelado” tem gerado inúmeras confusões no meio universitário e suscitado apreensão entre os futuros profissionais. Ao optar pelo uso da terminologia graduação, o CNE seguiu encaminhamento contrário ao do CONFEF e de outros formadores de opinião, envolvidos na discussão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em Educação Física. É inegável que o CONFEF não pode se insurgir contra a legislação vigente no país. Importa salientar que o CONFEF e a Profissão Educação Física têm que conviver, oficialmente, com essa imposição.

Entretanto, para facilitar a compreensão geral e melhor orientar as pessoas e entidades que tem solicitado esclarecimentos a este órgão, o Conselho Federal utilizará a designação de bacharelado em referência ao termo graduação instituído pelo CNE.

O autor acrescenta as diferenças e definições dos cursos:

- 1 - Ambos são em nível superior de graduação plena.
- 2 - Ambos oferecem conhecimento e habilidades distintas.
- 3 - Ambos ensejam intervenções profissionais distintas e específicas, por conseguinte habilitações diferenciadas e impeditivas uma em relação à outra:

A LICENCIATURA – a formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica, portanto, para atuação específica e especializada com a componente curricular Educação Física.

O BACHARELADO – (oficialmente designado de graduação) qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir por meio das diferentes manifestações da atividade física e esportiva, tendo por finalidade aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável, estando impedido de atuar na educação básica (p. 19-20).

Por fim, conclui que

aqueles alunos que desejarem atuar como Professores de Educação Física Curricular na Educação Básica devem procurar frequentar o curso de LICENCIATURA, e aqueles outros que desejarem atuar em demais nichos do mercado de trabalho específico da Educação Física, devem procurar cursos superiores de GRADUAÇÃO (bacharelado, conforme já esclarecido), estando claro que um formado em curso de licenciatura não poderá atuar na área do formado em curso de “bacharelado” e vice versa (p. 20).

Essas foram interpretações feitas da Resolução 07/04. Entretanto, o texto do Parecer 058/04 apresenta alguns esclarecimentos, como em relação à definição do objeto:

diferentes termos e expressões vêm sendo defendidos e utilizados pela comunidade da Educação Física com o propósito de definir seu objeto de estudo e de intervenção acadêmico-profissional. Entre os termos e expressões recorrentes na área, pode-se destacar: exercício físico, atividade física, movimento humano, atividade recreativa, atividade esportiva, atividade físico-esportiva, atividade corporal, cultura física, cultura do movimento, cultura do movimento humano, cultura corporal, cultura corporal de movimento, corporeidade, motricidade, entre outros. Toda proposta de novo termo ou expressão, bem como

dos respectivos significados, traz em si um sentido de crítica àqueles já existentes. Portanto, estes termos e expressões, bem como seus respectivos significados, foram propostos a partir de diferentes e, em alguns casos, concorrentes constructos de pretensão epistemológica e/ou de motivação ideológica. Assim sendo, os termos e expressões utilizados no texto destas Diretrizes Curriculares não devem servir de referência impositiva, cabendo a cada Instituição de Ensino Superior eleger aqueles julgados mais adequados e identificadores da matriz epistemológica e/ou ideológica definida por seus especialistas quando do desenvolvimento dos seus respectivos projetos pedagógicos (BRASIL, 2002a).

Em relação à área da Saúde:

Embora a formação em Educação Física esteja inserida na área da Saúde é imperiosa a compreensão do seu caráter multidisciplinar, que além de possuir um corpo de conhecimento próprio, utiliza-se de conhecimentos produzidos no contexto das ciências biológicas, humanas, sociais, bem como em conhecimentos da arte e da filosofia (BRASIL, 2002a).

Em relação às competências:

A aquisição das competências e das habilidades requeridas na formação do graduado em Educação Física deverá ocorrer a partir de experiências de interação teoria-prática, em que toda a sistematização teórica deve ser articulada com as situações de intervenção acadêmico-profissional e que estas sejam balizadas por posicionamentos reflexivos que tenham consistência e coerência conceitual. As competências não podem ser adquiridas apenas no plano teórico, nem no estritamente instrumental. É imprescindível, portanto, que haja coerência entre a formação oferecida, as exigências práticas esperadas do futuro profissional e as necessidades de formação, de ampliação e de enriquecimento cultural das pessoas. Sendo assim, a visão de competência deve ser compreendida além das dimensões do *fazer*, do *saber fazer* ou do *saber intervir*. O pressuposto dessas diretrizes identifica-se com uma concepção de currículo compreendido como processo de formação da competência humana histórica. Sendo assim, *competência* é, sobretudo, a condição de refazer permanentemente nossa relação com a sociedade e a natureza, usando como instrumento o conhecimento inovador de perspectiva emancipadora. (BRASIL, 2002a, grifos no original).

A definição do texto final, somadas às suas várias interpretações incide na organização e composição curricular dos cursos. Alguns textos revelam o início do processo de implantação das diretrizes, na definição de alguns cursos.

Anderáos (2005), ao entrevistar coordenadores de cursos que sofreram mudanças das três últimas reformas curriculares, indica que, dos 20 cursos analisados, 5 oferecem a Licenciatura e 15, Licenciatura e Bacharelado. A autora constata a existência da tendência em se oferecer a dupla habilitação.

Para reverter tal quadro a autora cobra fiscalização por parte das comissões de avaliação do INEP. Relata, ainda, a sua experiência como coordenadora de cursos, quando, ao receber as comissões, percebia que não eram os mesmos membros avaliadores, sendo um grupo para cada curso. A autora critica, ainda, a tendência de uma formação, identificada por ela de 3+1 invertido, ao constatar cursos que se estruturam em 3 anos de Licenciatura, acrescidas de algumas disciplinas, no período de um ano, para oferecer o Bacharelado.

Essa tendência também é identificada por Dalmas (2008), ao estudar a implementação das diretrizes em dois cursos particulares no Distrito Federal.

Em outra direção, há cursos que implementaram a reorganização curricular dentro de um modelo semelhante ou inspirado na proposta de Licenciatura Ampliada; como na Bahia (SANTOS JÚNIOR, 2005), em Goiás (VELOSO, 2011) e Pará (BRITO NETO, 2009).

Em geral, há ainda certa confusão em torno da formação em Educação Física. Argumenta-se que as atuais diretrizes fragmentaram a formação em bacharel e licenciatura, divisão que já era possibilitada desde a Resolução 03/87.

Do mesmo modo como ocorreu o processo de adequação dos cursos à resolução 03/87, o processo de definição dos cursos nas atuais diretrizes serão definidas pelas IES, onde cada uma, no exercício de sua autonomia universitária, escolhe o seu projeto de formação, o que não as impede de seguir com o mesmo projeto de formação da Resolução anterior. O bacharel ainda é uma possibilidade.

A verdadeira fragmentação ocorre em dois momentos: por um lado, na estruturação curricular, onde o esvaziamento dos conteúdos, da teoria e a centralidade da prática e das competências na formação inicial favorecem a cisão entre conhecimento e intervenção; por outro, o próprio modelo de educação superior preconizado nas atuais políticas educacionais priorizam as IES voltadas ao ensino, além do deslocamento da pesquisa para a pós-graduação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **O novo (precário) mundo do trabalho**. 3ª reimpressão, São Paulo: Boitempo, 2010.

AMARAL, Nelson Cardoso. Financiamento da educação superior no Brasil: gastos com as Ifes de Fernando Collor a Luiz Inácio Lula da Silva. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Org.). **Educação Superior no Brasil - 10 anos pós-LDB**. Brasília: INEP, 2008.

ANDERÁOS, Margareth. **A reorganização da formação profissional em Educação Física no Brasil: aspectos históricos significativos**. (Tese de Doutorado). UNICAMP. Campinas: 2005

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (Org.). **Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 5.ª ed., São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANFOPE. **Documento Final do IX Encontro Nacional da ANFOPE** – Campinas: 1998.

ANTUNES, Ricardo L. C. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2ª ed., revisada, São Paulo: Boitempo, 2009.

AZEVEDO, Ângela Celeste Barreto de Azevedo; MALINA, André. Memória do Currículo de Formação Profissional em Educação Física no Brasil. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v. 25, n. 2, p. 129-142, Campinas: 2004.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo Neoliberal e Políticas Públicas**. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 1999.

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. 2ª ed., Porto Alegre: Magister, 1997.

_____. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. In: **Cadernos CEDES**. Ano XIX, nº 48, Agosto, 1999.

_____. **Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 3ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

_____. A Educação Física Brasileira e a crise da década de 80: entre a solidez e a liquidez. In: MEDINA, João Paulo S. **A educação física cuida do corpo e...**

“**mente**”: novas contradições e desafios do século XXI. 25ª ed., revisada, Campinas: Papirus, 2010.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Política Social no capitalismo tardio**. 4ª ed., São Paulo: Cortez, 2009.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. 5ª ed., v. 2, São Paulo: Cortez, 2008.

BETTI, Mauro. Perspectivas na formação profissional. In: MOREIRA, W.W. (Org.). **Educação Física & esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1992.

BIRK, Márcia. **Interesses e disputas no processo de formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física: as configurações das relações pessoais**. Dissertação (Mestrado). UFRGS. Porto Alegre: 2006.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 215, de 03 de março de 1987**. Dispõe sobre a reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física, sua nova caracterização, mínimos de duração e conteúdo. 1987a.

_____. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 03, de 16 de Junho de 1987**. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Diário Oficial da União, Brasília: DF, 10 set. 1987b.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, Brasília: DF, 05 out. 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**, de dezembro de 1996. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília: DF, 10 jan. 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 009, de 8 de abril de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional de Educação, Brasília: 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 0138, de 3 de abril de 2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação

Física. Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação, Brasília: 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 058, de 18 de fevereiro de 2004.** Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física. Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2004a.

BRITO NETO, Anibal Correia. **O impacto das diretrizes nacionais nos projetos políticos pedagógicos dos cursos de graduação em Educação Física do Estado do Pará.** Dissertação (Mestrado em Educação) UEPA, Belém: 2009.

CARMO, Apolônio Abadio do. Licenciado e/ou Bacharelado alguns entendimentos possíveis. In: **Motrivivência.** Sergipe, v.1, n.1, p.73-76, 1988.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil:** a história que não se conta. Campinas: Papirus, 1988.

_____. **Política Educacional e Educação Física.** Campinas: Papirus, 1998.

_____. CBCE: partilhando de sua história. In: CARVALHO, Y. M. & LINHALES, M. A. (Org.). **Política científica e produção do conhecimento em educação física.** Goiânia: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2007.

CERVO, A. L.; BERVIAN, A. **Metodologia Científica.** 5ª. ed., São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2002.

CHAVES. V. L. J; LIMA, R. N; MEDEIROS, L. M. Reforma da educação superior brasileira – de Fernando Henrique Cardoso a Luiz Inácio Lula da Silva: políticas de expansão, diversificação e privatização da educação superior brasileira. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Orgs). **Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB.** Brasília: INEP, 2008.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; Haddad, Fernando (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 2ª ed., São Paulo: Cortez, 1998.

CUNHA, Luiz Antônio. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior – Estado e Mercado. In: **Educação e Sociedade.** Ed. Especial. Campinas, vol. 25, n. 88, p. 795-817. Out. 2004.

DAVID, Nivaldo A. Nogueira. **Novos Ordenamentos Legais e a Formação de Professores de Educação Física**: pressupostos de uma nova Pedagogia de Resultados. 2003. 128 f. (Dissertação de Mestrado) Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas: 2003.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2.^a ed. ver. e ampl., Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FARIA JÚNIOR, Alfredo Gomes de. Professor de educação física: licenciado generalista. In: OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **Fundamentos pedagógicos educação física 2**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.

FREIRE, João Batista. **Motrivivência**. Ano XIII, nº18, 143 p., 2002.

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

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4^a. ed., São Paulo: Atlas, 2002.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. 21.^a ed., São Paulo: Loyola, 2011.

HOBSBAWN, Erik J. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HÚNGARO, Edson Marcelo. A educação física e a tentativa de “deixar de mentir”: o projeto de “intenção de ruptura”. In: MEDINA, João Paulo S. **A educação física cuida do corpo e ...“mente”**: novas contradições e desafios do século XXI. 25^a ed., revisada, Campinas: Papirus, 2010.

JAMESON, F. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. Trad. Maria Elisa Cevasco. São Paulo: Ática, 1996.

KUENZER, Acácia Zeneida. **A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho**: Novos desafios para as faculdades de educação. *Educ. Soc* [online]. 1998. Vol. 19, nº 63, p. 105-125.

KUNZ, Eleonor et ali. Novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Educação Física: justificativa, proposições, argumentações. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. 1998. Vol. 20, nº 1.

LIMA, Kátia. **Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.

- MANDEL, Ernest. **O capitalismo tardio**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- MARX, K. Introdução [à Crítica da economia política]. In: MARX, Karl. **Para a crítica a economia política** [e outros escritos]. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- MEDINA, João Paulo S. **A educação física cuida do corpo e ..“mente”**: novas contradições e desafios do século XXI. 25ª ed., revisada. Campinas: Papyrus, 2010.
- NETTO, José Paulo. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1993.
- NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política**: uma introdução crítica. 6ª ed., São Paulo: Cortez, 2010.
- NOZAKI, Hajime Takeuchi. **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho**: mediações da regulamentação da profissão. 2004. 399 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.
- OLIVEIRA, Francisco de. Neoliberalismo à brasileira. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (Org.). **Pós-Neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. 5ª ed., São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- PELLEGRINE, Ana Maria. A formação Profissional em Educação Física. In: PASSOS, S. (Org.). **A Educação Física e Esportes na Universidade**. Brasília: MEC/SEED/UnB, 1988.
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- POCHMANN, Márcio. **O emprego na Globalização**. 3ª reimpressão, São Paulo: Boitempo, 2007.
- RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia da competência**: autonomia ou adaptação? 2ª ed., São Paulo: Cortez, 2002.
- RODRIGUES, Anegleyce Teodoro. Gênese e sentido dos Parâmetros Curriculares Nacionais e seus desdobramentos para a Educação Física Brasileira. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 23, nº 2. p. 135-147, jan. 2002.

SADER, Emir. A hegemonia neoliberal na América Latina. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (Org.). **Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 5.^a ed., São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SALVADOR, Evilasio. Fundo Público e políticas sociais na crise do capitalismo. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, nº 104, p. 605-631, out/dez. 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3^a ed., revisada, Campinas: Autores Associados, 2010.

SCHULTZ, Theodore W. **Capital Humano: investimentos em educação e pesquisa**. Trad. Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SCHWARTZ, Yves. De la “Qualificacion” a la “Compétence”. In: **Educacion Permanente**. nº 123, p. 125-138, 1995.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte; CASTANHEIRA, Antônio Maurício. Expansão, privatização e diferenciação da educação superior no Brasil pós-LDBEN/96: evidências e tendências. In: **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 17, nº 62, p. 55-86, jan/mar, 2009.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade brasileira no século XXI**. São Paulo: Cortez, 2009.

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.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil**. 2^a ed., revisada, São Paulo: Cortez, 2001.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. 2^a ed., revisada. Campinas: Autores Associados, 2001.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; Haddad, Fernando (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2^a ed., São Paulo: Cortez, 1998.

TAFFAREL, C. N. Z; SANTOS JÚNIOR. Formação humana e formação de professores de educação física: para além da falsa dicotomia licenciatura x bacharelado. In: TERRA, Dinah Vasconcelos; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **Formação em Educação Física & Ciências do Esporte políticas e cotidiano** São Paulo: Hucitec, 2010.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **A formação do profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física.** 1993. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 1993.

TOJAL, João Batista Andreotti G. **Currículo de graduação em educação física: “a busca de um modelo”.** 2ª ed., Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

_____. Diretrizes Curriculares para o Bacharelado em Educação Física: Novos Rumos. In: **Revista da Educação Física/UEM.** Maringá, v.14, nº 2, p. 105-112, 2º sem., 2003.

_____. Diretrizes Curriculares: um pouco de História. In: **Revista E. F.** Rio de Janeiro, nº 12, p. 16-18, maio 2004.

_____. II Fórum Nacional das Instituições de Ensino Superior em Educação Física: Ética e Competência Profissional. In: **Revista E. F.** nº 3, Jun., 2002.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; Haddad, Fernando (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 2ª ed., São Paulo: Cortez, 1998.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou Carta de Intenção? In: **Revista Educação e Sociedade.** Campinas. Vol. 23, nº 80, setembro/2002, p. 96-197.

WOOD, Ellen Meiksins; Foster, John Bellamy. **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.