

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Janaíne Welter

**AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS NA FORMAÇÃO  
INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: REALIDADE E POSSIBILIDADES**

Santa Maria, RS, 2017

**Janaína Welter**

**AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS NA FORMAÇÃO INICIAL EM  
EDUCAÇÃO FÍSICA: REALIDADE E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Educação Física, Área de concentração em Educação Física, Saúde e Sociedade, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM\RS), com requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação Física.**

Orientador: Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup>. João Francisco Magno Ribas

Santa Maria, RS

2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Welter, Janaíne  
AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS NA FORMAÇÃO  
INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: REALIDADE E POSSIBILIDADES /  
Janaíne Welter.- 2017.  
82 f.; 30 cm

Orientador: João Francisco Magno Ribas  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação Física e desportos, Programa de  
Pós-Graduação em Educação Física, RS, 2017

1. Educação Física 2. Formação Inicial 3. Diretrizes  
Curriculares Nacionais I. Francisco Magno Ribas, João  
II. Título.

**Janaína Welter**

**AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS NA FORMAÇÃO INICIAL EM  
EDUCAÇÃO FÍSICA: REALIDADE E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação Física, Área de concentração em Educação Física, Saúde e Sociedade, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM\RS), com requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Educação Física**.

**Aprovado em 07 de março de 2017:**

---

**João Francisco Magno Ribas Dr. (UFSM)**  
(Presidente\organizador)

---

**Luiz Fernando Camargo Veronez Dr. (UFPeI)**

---

**Daniele Rorato Sagrillo Dra. (UFSM)**

Santa Maria, RS

2017

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho as pessoas mais importantes da minha vida: aos meus pais – Iloi e Lidia por não medirem esforços, por sacrificarem seus sonhos para que os meus pudessem ser realizados; aos meus irmãos – Jocemar e Jaqueline por me apoiarem e serem exemplos de pessoas dedicadas e que lutam por seus sonhos.

## **AGRADECIMENTOS**

Se cheguei até aqui, foi porque tive pessoas que me apoiaram e incentivaram, a todos vocês, meu muito obrigada:

A DEUS, por ser fonte de força, por trilhar os caminhos e me auxiliar nas escolhas!

Aos meus pais, ILOI e LIDIA que não tiveram a oportunidade de estudar, mas que sempre deram valor a educação e incondicionalmente estimularam para que seus filhos pudessem ter acesso. Todo esforço valeu apenas!

Aos meus irmãos, professores, mestres, Jaqueline e Jocemar, a todo apoio dado.

JOCEMAR, foi um dos maiores incentivadores dos meus sonhos, que na vida é possível realiza-lo, para isso é necessário FOCO, FORÇA e FÉ!

JAQUELINE, minha companheira desde o nascimento, dividimos juntas a escolha pela profissão, agradeço pelas leituras e contribuições para esta dissertação!

ELAINE e CRISTIANO pelo apoio e incentivo neste período!

A minha querida vó que infelizmente partiu descansar lá no céu!

Ao professor JOÃO e a professora MARISTELA pela paciência e dedicação nas orientações, este trabalho só foi possível com o auxílio de vocês!

Ao GEP-BRASIL e ao KÁIROS pelo compartilhamento de conhecimentos!

A RAQUEL, ELIETE, DAIANE, por compartilharem momentos de tristeza e alegria durante este percurso e também por dividirem comigo as angústias e ansiedades na reta final deste trabalho!

Eu acreditei, batalhei e cheguei lá!

**OBRIGADA, OBRIGADA, OBRIGADA!**

*“[...] Enquanto o capital está interessado em preparar um novo trabalhador, nós estamos interessados em formar um novo homem” (FREITAS, 2012, p. 127).*

## RESUMO

### AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: REALIDADE E POSSIBILIDADES

AUTORA: JANAÍNE WELTER

ORIENTADOR: JOÃO FRANCISCO MAGNO RIBAS

Este estudo tem como objetivo analisar a formação inicial a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física e suas possibilidades apresentadas pelas propostas de formação da Licenciatura de caráter Ampliado e Minuta de Projeto de Resolução (2015). Trata-se de uma pesquisa que adota um posicionamento crítico, tendo como vertente teórica o materialismo histórico dialético. A coleta das informações foi realizada a partir da análise documental, com base nas categorias metodológicas da historicidade, totalidade, contradição, mediação, práxis e nas categorias de conteúdo: Educação Física; formação inicial e políticas educacionais. A DCNEF de 2004 apresenta como características a necessidade de desenvolver competências e habilidades, uma concepção de Educação Física como promotora de saúde, fragmentação do conhecimento que culmina na dicotomia Licenciatura e Bacharelado. A Licenciatura de caráter Ampliado é uma proposta de formação, pautada na historicidade e na práxis como matriz científica, evidenciando que existem possibilidades de superação de uma formação unilateral atrelada ao modo de produção capitalista. Constatou-se que a Minuta de Projeto de Resolução (2015) apresenta muitas características da Resolução 07/2004 e apresenta um sucinto avanço ao propor a unificação para os cursos de Educação Física. Percebe-se que com base nas três propostas de formação inicial em Educação Física elencadas – DCNEF de 2004, Licenciatura de caráter Ampliado e Proposta de Minuta de Resolução (2015) – somente encontra-se uma possibilidade de formação que se coloca resistente aos avanços do sistema capitalista, a proposta da Licenciatura de caráter Ampliado.

**Palavras-chave:** Educação Física. Formação Inicial. Diretrizes Curriculares.



## **Abstract**

### **THE NATIONAL CURRICULAR GUIDELINES IN INITIAL TRAINING IN PHYSICAL EDUCATION: REALITY AND POSSIBILITIES**

AUTHOR: Janaíne Welter

ADVISOR: João Francisco Magno Ribas

**Keywords:** This study aims to analyze the initial training from the National Curriculum Guidelines of Physical Education and its possibilities presented by the training proposals of the Licenciatura de caráter Ampliado e Minuta de Projeto de Resolução (2015). It is a research that adopts a critical position, having as theoretical side the dialectical historical materialism. The collection of information was based on the documentary analysis, based on the methodological categories of historicity, totality, contradiction, mediation, praxis and in the content categories: Physical Education; Initial training and educational policies. The DCNEF of 2004 presents as characteristics the need to develop skills and abilities, a conception of Physical Education as health promoter, fragmentation of knowledge that culminates in the dichotomy Degree and Bachelor. The Licenciatura de caráter Ampliado is a proposal of formation, based on historicity and praxis as a scientific matrix, showing that there are possibilities of overcoming a unilateral formation linked to the capitalist mode of production. It was found that the Minuta de Projeto de Resolução (2015) resents many characteristics of the Resolução 07/2004 and presents a succinct advance when proposing the unification for the courses of Physical Education. It can be seen that based on the three proposals of initial formation in Physical Education listed – DCNEF de 2004, Licenciatura de caráter Ampliado e Proposta de Minuta de Resolução (2015) – there is only a possibility of formation that is resistant to the advances of the capitalist system, the proposal form the Licenciatura de caráter Ampliado.

**Keywords:** Physical Education. Initial formation. Curricular Guidelines.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Reformulações curriculares dos cursos de Educação Física no Brasil.....	38
Quadro 2 – comparativo do artigo 7º da Resolução 07/2004 com o artigo 6º da Minuta de Projeto de Resolução (2015) .....	60
Quadro 3 – Comparativo do artigo 6º § 1º da Resolução 07/2004 com o artigo 5º § 1º da Minuta de Projeto de Resolução (2015) .....	61
Quadro 4 – Síntese das propostas da Resolução 07/2004, Proposta da Licenciatura de caráter Ampliado e a Minuta de Projeto de Resolução (2015) .....	70

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização  
ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica  
ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar  
BIRD – Banco Mundial  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte  
CEFD – Centro de Educação Física e Desportos  
CFE – Conselho Federal de Educação  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CONFED – Conselho Federal de Educação Física  
CREF – Conselho Regional de Educação Física  
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais  
DCNEF – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes  
ENEM – Exame nacional do Ensino Médio  
ExNEEF – Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física  
FAMETRO – Faculdade Metropolitana de Manaus;  
FGTS – Fundo de Garantia do Tempo de Serviço  
FMI – Fundo Monetário Internacional  
FURG – Universidade Federal do Rio Grande  
GEP Brasil – Grupo de Estudos Praxiológicos  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IES – Instituição de Ensino Superior  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
LEPEL – Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer  
MEC – Ministério da Educação  
MEEF – Movimento Estudantil de Educação Física  
MNCR – Movimento Nacional Contra a Regulamentação da Profissão  
MP – Medida Provisória  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PEC – Proposta de Emenda Constitucional  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
REUNI – Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais  
SAEB – Sistema de Avaliação na Educação Básica  
SINAES – Sistema Internacional de Avaliação da Educação Superior  
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina  
UECE – Universidade Estadual do Ceará  
UEL – Universidade Estadual de Londrina  
UEFS – Universidade Estadual de Feira do Santana  
UEM – Universidade Estadual de Maringá  
UEPA – Universidade Federal do Pará  
UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz  
UEVA – Universidade Estadual Vale do Acaraú  
UFBA – Universidade Federal da Bahia  
UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFCE – Universidade Federal do Ceará  
UFF – Universidade Federal Fluminense  
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo  
UFG – Universidade Federal de Goiás  
UFGRS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora  
UFMA – Universidade Federal do Maranhão  
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais  
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto  
UFPI – Universidade Federal do Piauí  
UFPR – Universidade Federal do Paraná  
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
UFS – Universidade Federal de Sergipe  
UFS – Universidade Federal de Sergipe  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina  
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos  
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria  
UFT – Universidade Federal de Tocantins  
UFU – Universidade Federal de Uberlândia  
UFV – Universidade Federal de Viçosa  
UNB – Universidade De Brasília  
UNEB – Universidade do Estado da Bahia  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNESP – Universidade Estadual Paulista  
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância  
UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa  
UNIVASF – Universidade Federal do Vale do São Francisco  
USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	14
<b>2. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	18
2.1 MÉTODO DE PESQUISA .....	18
2.2 ANÁLISE DOCUMENTAL .....	22
<b>3. O TRIPÉ: TRABALHO, CAPITAL E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS</b> .....	23
3.1 TRABALHO, CAPITAL E EDUCAÇÃO .....	23
3.2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO NEOLIBERALISMO .....	30
<b>4. A REALIDADE DA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE DA LEGALIDADE</b> .....	37
4.1 DCNEF DE 2004: A LÓGICA DO CAPITAL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO ...	39
<b>5. POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA</b> .....	51
5.1 LICENCIATURA DE CARÁTER AMPLIADO: A LUTA DOS CONTRÁRIOS .....	51
5.2 MINUTA DE PROJETO DE RESOLUÇÃO (2015) .....	59
<b>6. CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: AVANÇAR OU RECUAR?</b> .....	69
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	73

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Parte-se do pressuposto de que se vive em uma sociedade globalizada que sofre transformações periódicas, complexas e contraditórias, principalmente no que tange ao mundo do trabalho. Nesta conjuntura histórica, a formação inicial também passa por alterações frente ao processo de reestruturação produtiva do capitalismo, por isso a necessidade de compreender os processos formativos atrelados às transformações em que a sociedade perpassa nos âmbitos sociais, políticos, econômicos e culturais.

Este estudo busca contribuir para subsidiar o debate acerca do atual processo de reconfiguração da Diretriz Curricular Nacional de Educação Física (DCNEF), no Brasil. A formação inicial em Educação Física vem sendo alvo de intensas discussões nos últimos anos, dentre estas, pode-se citar: as lacunas na formação inicial, no que tange a problemas teóricos, epistemológicos, de financiamento público, de infraestrutura, de ordem curricular e políticos (TAFFAREL, 1993, 1997; MUSSACATO et al., 2012), estudos que analisam o processo de elaboração das DCNEF (TAFFAREL, 1998, 2006; AZEVEDO; MALINA, 2004, SOUZA NETO et. al., 2004; LEMOS, et al. 2012; LOVANE et al., 2012; SOUZA; FUCKS; RAMOS, 2014;), os currículos dos cursos de Educação Física: a organização curricular, sendo que os cursos de Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) apresentam disciplinas iguais, a fragmentação do conhecimento na predominância de disciplinas da área das ciências naturais ou ciências sociais nos currículos dos cursos (SANTOS JÚNIOR, 2005; MICHELOTTI; SOUZA, 2008; BRITO NETO, 2009; FRAGA, et al, 2010; MORSCHBACHER, 2012) os prejuízos na atuação e formação profissional ocasionadas pela regulamentação da profissão (NOZAKI, 2004; PENNA, 2006; GAWRYSZEWSKI, 2008; COIMBRA, 2009; SOBRINHO, 2009; SILVA; FRIZZO, 2011), a defesa de uma formação unificada (TAFFAREL, 1998; CRUZ, 2011; RIBEIRO, 2015).

O interesse pelo tema central deste estudo, formação inicial, apesar de recorrente, ainda nos dias atuais, provoca incessantes discussões, polêmicas, divergências na área, em relação a uma concepção de formação, sociedade e Educação Física. Essas discussões estão atreladas ao processo de elaboração das políticas educacionais, dentre elas, as Diretrizes Curriculares Nacionais que norteiam a criação de cursos de nível superior. Segundo Taffarel (1998) a reestruturação curricular dos cursos de nível superior em Educação Física, tendo como ponto de partida as DCNs, não pode ser analisada desconsiderando as mediações com o atual desenvolvimento da conjuntura do modo de produção capitalista.

Nota-se nos últimos anos, especialmente a partir de meados da década de 1990, no Brasil, uma vasta elaboração sobre proposições de currículo para a educação, do ensino básico ao superior. A exemplo temos: os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica (PCN) (1997), o Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998), os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (2000), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Superior (2002), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2010). Além, de diversas proposições pedagógicas elaboradas pelos estados, como as Lições do Rio Grande (2009), dentre outras. Recentemente, aprovado: as novas Diretrizes Curriculares para a formação de professores (Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015), a elaboração da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) estabelecendo currículo básico (ensino fundamental e médio), a Medida Provisória (MP) 746 de 22/09/16, que propõe uma reforma para o Ensino Médio.

A definição destas proposições curriculares não acontece de forma neutra, encontram-se imbricadas nas relações socioeconômicas, as quais representam um projeto de formação humana. Assim, é necessário compreender que as políticas educacionais, estabelecem mediações com a sociedade e a educação.

No que se refere a área de conhecimento da Educação Física, no Brasil, já ocorreram 5 processos de reestruturação curricular para os cursos de Educação Física. Os estudos de Azevedo, Malina, 2004 e Souza Neto et. al., 2004 resgatam a historicidade e apontam que os dois primeiros currículos, elaborados com base nos Decretos-lei 1212/39 e Decreto-lei n. 8.270/45 caracterizaram os cursos em Educação Física com ênfase na formação tecnobiológica, com forte vertente militarista. Segundo os mesmos autores, outra reformulação ocorreu com a Resolução 69/CFE/69, que definia o desenvolvimento de um currículo mínimo e formação pedagógica, com ênfase esportivista. Em 1987, entra em vigor a Resolução n. 03/87, que possibilita a criação de cursos de Bacharelado e Licenciatura, dando a Instituição de Ensino Superior (IES) autonomia para organização curricular. A Resolução n. 07/2004 intensifica a discussão antagônica sobre a divisão do curso, em que, de um lado apresentam-se os que defendem a cisão dos cursos em Educação Física, e de outro, os que vão à defesa de uma formação unificada. Neste processo de contraposições, se materializa, na maioria dos cursos de formação inicial em Educação Física, a partir da resolução n. 07/2004, a divisão em licenciados e bacharéis. Porém, o movimento de contraposição não se esgota e há mais de uma década de formação, a discussão continua e proposições vão surgindo, como a proposta da Licenciatura de caráter Ampliado.

Neste cenário, no âmbito das políticas educacionais, o Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2015 propõe um novo projeto para os cursos de nível superior em Educação Física, que foi materializado na Minuta de Projeto de Resolução (2015). Esta se apresenta como possibilidade de instituir novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física, Licenciatura. O presente estudo visa discutir o rumo da formação inicial em Educação Física, apresentando como problematização a seguinte pergunta: Qual a realidade e as possibilidades de propostas para a formação inicial em Educação Física?

A problemática de estudo apresenta-se pautada no que Souza (2009) define como o movimento entre as categorias da realidade e possibilidade. A autora baseada em Cheptulin (2004) esclarece que através da passagem do fenômeno à essência, conhecemos não somente os estados reais das coisas, como também, seus estados possíveis, ou seja, os estados não existentes, mas que surgirão necessariamente em determinadas condições.

Do ponto de vista do materialismo histórico dialético “[...] a realidade é o que existe realmente e a possibilidade é o que se pode produzir quando as condições são propícias” (CHEPTULIN, 2004, p. 337-338). Se a possibilidade somente se transforma em realidade perante a existência de condições determinadas, é possível, conhecendo as possibilidades, criar as requeridas condições, acelerar ou retardar sua transformação em realidade (SOUZA, 2009).

Neste estudo, o ponto de partida foi as Diretrizes Curriculares Nacionais em Educação Física, entendendo-as enquanto uma realidade que se movimenta entre o real e o possível. E neste movimento, apresenta-se o **objetivo geral**: Analisar a formação inicial a partir das DCNEF e suas possibilidades apresentadas pelas propostas de formação da Licenciatura de caráter Ampliado e Minuta de Projeto de Resolução (2015). Como **objetivos específicos**: Analisar a proposta de formação da DCN 07/2004; Analisar a Proposta de Licenciatura de caráter Ampliado; Analisar os avanços e limitações da Minuta de Projeto de Resolução (2015) para a formação inicial em Educação Física no que se refere as possibilidades existentes.

Este estudo almejou contribuir para a atualização do debate acerca da formação inicial em Educação Física. Esta pesquisa adotou um posicionamento crítico para análise da legislação que orienta a formação em Educação Física, no sentido de identificar a proposta de formação em Educação Física contida nas DCNEF. Sendo assim, utilizou-se como vertente teórica deste estudo o materialismo histórico dialético.

Em busca de chegarmos ao concreto pensado, esta pesquisa foi construída nos seguintes capítulos: o capítulo dois, refere-se aos encaminhamentos metodológicos, no qual se



identifica as etapas de elaboração da pesquisa, conjuntamente com o método de pesquisa utilizado; no terceiro capítulo procurou-se estabelecer a relação entre o capital, trabalho, educação e a política neoliberal, por acreditar que esta relação repercute na elaboração das DCNs no Brasil, conseqüentemente nos cursos de formação inicial em Educação Física; no quarto e quinto capítulo, a análise dos documentos e propostas existentes para a formação inicial em Educação Física, como a DCNEF de 2004, a Proposta de Licenciatura de caráter Ampliado e a Minuta de Projeto de Resolução (2015). E por fim, as considerações finais referentes a esta pesquisa.

## 2. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

### 2.1 MÉTODO DE PESQUISA

Considerando a teoria de conhecimento que norteou essa investigação, bem como o problema desta pesquisa e seus objetivos, procurou-se delimitar os encaminhamentos metodológicos com intuito de colocar em evidência o percurso utilizado para desenvolvimento deste estudo. Segundo Minayo (2011) o objeto da pesquisa deve ser oriunda de inquietações vivenciadas pelo pesquisador, sendo assim, nas palavras da autora, “nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (p.16).

Esta pesquisa perpassa inicialmente a opção de escolha do curso no ingresso ao ensino superior, em que o estudante opta por uma formação, Licenciatura ou Bacharelado. Durante o curso percebe-se a fragmentação de conhecimento, dicotomia entre teoria e prática que incidem diretamente no mundo do trabalho.

Pesquisar não se restringe ao diagnóstico de um objeto de estudo e a elaboração de respostas. A construção de conhecimento necessita de fundamentos teóricos e filosóficos. No método, é possível identificar, critérios de cientificidade, a relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, assim como a visão de mundo (SÁNCHEZ GAMBOA, 2010). Nesse sentido, Frigotto (2011) afirma que a pesquisa não é neutra e imparcial, pois possibilita uma sustentação ideológica, refletindo diretamente em um posicionamento do pesquisador frente aos fenômenos de seu estudo. Deste modo, o método norteia e auxilia a produção de conhecimento.

Nesta investigação o método utilizado foi o materialismo histórico dialético. A relação entre objeto e sujeito é valorizada, sempre em constante transformação em sua historicidade. A análise parte do empírico com intuito de conhecer as determinantes do objeto de estudo, sendo que a construção de conhecimento deve associar a teoria com a prática social, sendo esta, o ponto de partida e de chegada deste método.

Esta vertente teórica, de acordo com Sánchez Gamboa (2010), surge para contrapor as teorias tradicionais, propondo uma maneira nova de investigação da realidade, pois tem como pressuposto norteador a transformação social. Sendo assim, a pesquisa com base no materialismo histórico dialético considera os fenômenos como elementos em constante transformação, no qual partem de um contexto social e histórico. A pesquisa na área

educacional necessita considerar as modificações culturais e sociais, por isso o referido autor evidencia a necessidade de compreender a relação entre a educação e a sociedade.

O entendimento desta teoria do conhecimento também identifica o ser humano enquanto sujeito histórico, pois apresenta elementos culturais representantes do seu contexto, ao mesmo tempo, que é protagonista da história. O contexto social reflete na educação uma proposta de sociedade que vai ao encontro da proposta hegemônica de sociedade capitalista ou a possibilidade de superação deste modelo na perspectiva de transformação social, ideia evidenciada anteriormente. Segundo Pires (1997, p. 87) o materialismo histórico dialético:

[...] caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade.

Sendo assim, é materialista porque sua consolidação é oriunda da interdependência entre matéria e pensamento, no qual o pensamento seria a apropriação da matéria, sendo este produto da prática social (FRIZZO, 2012). Nesse viés, assume a característica de movimento-pensamento. Assim a matéria, a dialética e a história são elementos centrais desta teoria de conhecimento, e conseqüentemente por isso, se intitula materialismo histórico dialético.

Para Frigotto (2010) o materialismo histórico dialético é ao mesmo tempo uma postura ideológica, um método e uma práxis. Enquanto postura ideológica é fundamental identificar a concepção de sociedade, de homem, de educação, Educação Física; enquanto método, à medida que é uma teoria de conhecimento (teoria da ciência), que apresenta fundamentos epistemológicos, ontológico, gnosiológicos e metodológicos estruturados que auxiliam no entendimento da realidade; e práxis, configurando uma indissociabilidade da teoria e da ação prática, a partir de um movimento dialético, objetivando uma nova reformulação social.

Neste método de pesquisa a análise é dialética, na qual possibilita o movimento dado a discussão do objeto de estudo e seus determinantes (sociais, culturais, econômicos, políticos, etc.), no qual se confrontam as informações obtidas da realidade, com o intuito de analisar os fatos, em que as leis auxiliam nesta análise. Segundo Konder (2010), a dialética para Engels apresenta três leis que a regem: 1) lei da passagem da quantidade a qualidade: as transformações não acontecem sempre num mesmo ritmo de mudanças; 2) lei da interpretação dos contrários: o objeto de estudo não deve ser isolado dos fatos, pois não pode ser compreendida de forma isolada, mas sim a partir de uma inter-relação que se opõem entre si e que ao mesmo tempo se constituem numa unidade; 3) lei da negação a negação: para se

chegar a descobrir algo novo torna-se necessário negar o fato anterior. Estas leis para Konder não devem ser compreendidas de forma restrita, mas sim em sua totalidade, sendo também materializada, pois Engels explicou estas leis a partir das ciências exatas, e como seria sua aplicabilidade nas ciências sociais e humanas?

A análise dialética no materialismo histórico dialético, no entendimento de Freitas (2004) deve apresentar as seguintes características: a) a análise precisa ser materialista e não somente baseada em “ideais educativos”; b) se opor a uma realidade concreta e não a um plano teórico; c) a pesquisa precisa estar inserida em uma totalidade histórica e social; d) estabelecer uma relação entre valores educativos e condições materiais na perspectiva de emancipação; e) o objeto da pesquisa precisa estar inserida na (re)produção do capital; f) localizar tendência na sociedade que permite prever e delimitar tendências futuras procurando solucioná-las.

O materialismo histórico dialético apresenta categorias metodológicas que auxiliam na análise dialética. Para Kuenzer (2011) o método pode apresentar categorias metodológicas e de conteúdo. Segundo a autora, as categorias “servem de critério de seleção e organização da teoria e dos fatos a serem investigados, a partir da finalidade da pesquisa, fornecendo-lhe o princípio de sistematização que vai lhe conferir sentido, cientificidade, rigor, importância” (p. 62). As categorias de conteúdo referem-se especificamente ao objeto de pesquisa, ou seja, varia conforme a temática do estudo. Enquanto que as categorias metodológicas, para a autora supracitada, são uniformes no método materialismo histórico dialético, identifica-se cinco: práxis, totalidade, historicidade, contradição, mediação. Estas categorias são centrais para chegar a síntese das múltiplas determinações proposta pelo método, possibilitando uma postura crítica frente à análise do objeto de estudo.

Sánchez Vázquez (1997) evidenciou que a práxis é uma categoria central para Marx, à medida que só a partir dela tem sentido a atividade do homem, sua história e seu conhecimento, ou seja, práxis é a filosofia da transformação do mundo, sendo que “[...] o marxismo é essencialmente a “filosofia da práxis” (p. 181). Segundo Kuenzer (2011) a práxis como categoria possibilita a produção de conhecimento que parte da realidade empírica para o abstrato e o ponto de chegada seria o concreto pensado. Neste movimento-pensamento, a produção de conhecimento surge a partir da prática para a teoria, e vice-versa, no qual, a partir das abstrações teóricas, retorna a prática social objetivando sua transformação social. De modo simplificado, uma das características da práxis é a relação estabelecida de forma indissociável entre a teoria e a prática como um constante movimento que parte do empírico

para a prática e do qual retorna de forma mais elaborada (concreto pensado) estabelecendo uma relação dialética (SÁNCHEZ GAMBOA, 2010).

Outra categoria metodológica é a totalidade, que segundo Kuenzer (2011) parte da compreensão do todo, nesse viés, é preciso identificar o fenômeno e suas relações sociais. O objeto de estudo não pode ser isolado do contexto social, pois este não é neutro em relação as determinações da sociedade, sendo assim, a compreensão do real acontece dialeticamente atrelada as ações que circundam o elemento como um todo.

Uma das categorias centrais deste método é a historicidade, pois o ser humano é considerado um ser social e a história é um importante elemento da conjuntura social, política e econômica. Nesse sentido, Sánchez Gamboa (2010) afirma que o objeto de estudo precisa ser compreendido como parte de um processo histórico. Para Marx (2003), os seres humanos “[...] fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (p. 7). Sendo assim, a dialética necessita analisar o fenômeno de modo totalizante, ou seja, entender o contexto social, histórico, cultural, político como fatores que combinados, neste estudo, auxiliam na compreensão dos processos de formação inicial.

Para entender as partes e o todo do objeto de estudo é necessário um constante questionamento sobre os fatos observados, a dúvida, a negação como importantes elementos para se chegar a contradição. De acordo com Kuenzer (2011) a análise dos fatos “[...] deverá mover-se durante o transcurso da investigação, entre os polos dialeticamente relacionados, buscando compreender onde e como se incluem/excluem, desaparecem ou originam uma nova realidade” (p. 65). Estabelecem assim, uma mediação contraditória entre os elementos. A categoria contradição possibilita um constante questionamento em relação ao fenômeno a ser estudado. Muitas vezes, o que está de fato acontecendo, é um acontecimento que constitui em sua aparência, ao se defrontar e aprofundar no fenômeno é possível identificar novos elementos determinantes, que se aproximam da essência dos fatos.

A mediação, enquanto categoria metodológica, pode ser entendida como articuladora do fenômeno a ser pesquisado. Segundo Kuenzer (2011), o objeto de estudo precisa ser isolado com a finalidade de delimitar o trabalho, no entanto, o fenômeno deve ser analisado em sua totalidade. Deste modo, é necessário fazer a mediação entre o específico do estudo com os demais aspectos sociais.

Este estudo parte da realidade encontrada na formação inicial (concreto), mais especificadamente no que se refere a DCN para a Educação Física, passa por um segundo momento, no qual se abstrai informações (abstrato), que podem ser visualizadas a partir deste

estudo, para retornar a uma prática social concreta, modificada a partir das reflexões do pensamento (concreto-pensado).

## 2.2 ANÁLISE DOCUMENTAL

A coleta das informações foi realizada através da análise documental. De acordo com Cellard (2010) o documento é um elemento significativo para obter informações nas ciências sociais, pois possibilita analisar a compreensão dos fatos a partir do tempo. Deste modo, o documento apresenta o que o autor denomina de contexto, pois foi elaborado a partir de algum momento histórico. Para Triviños (2009) as mensagens escritas (documentos) podem ser consideradas fontes mais estáveis, constituindo-se como um material objetivo a medida que se pode voltar todas as vezes que for necessário.

O documento escrito é considerado uma fonte de informações para o pesquisador. Os documentos utilizados nesta pesquisa são caracterizados como público (CELLARD, 2010). Para responder a questão deste estudo, que trata de desvelar a proposta de formação inicial na Educação Física, sua realidade e possibilidades, foi analisado os seguintes documentos: a Resolução 07/2004, a Licenciatura de caráter Ampliado e a Minuta de Projeto de Resolução (2015).

Atualmente, a formação inicial em Educação Física é orientada e organizada com base na Resolução 07/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Neste cenário, surgiu um movimento de alguns setores da Educação Física que defendem a Licenciatura de caráter Ampliado, e mais recentemente, em 2015, foi elaborada por Conselheiros do Ensino Superior do MEC, uma Minuta de Projeto de Resolução, apresentada em audiência pública no dia 11 de dezembro de 2015. A Comissão responsável pela elaboração foi modificada no ano de 2016 e ainda não é um documento homologado pelo MEC.

A análise documental possibilitou explorar os referidos documentos, sendo necessário uma pré-análise (delimitação dos objetivos da pesquisa), leitura (referências a serem utilizadas na pesquisa), categorização da informação e interpretação. As categorias metodológicas que orientaram o estudo são: historicidade, totalidade, contradição, mediação e práxis. A partir da categorização das informações chegou-se as seguintes categorias de conteúdo: Educação Física; formação inicial e políticas educacionais.

### 3. O TRIPÉ: TRABALHO, CAPITAL E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

#### 3.1 TRABALHO, CAPITAL E EDUCAÇÃO

Nozaki (1999) relata que a categoria trabalho também é determinante para entender a situação da Educação Física em seu contexto social, atendendo as demandas da proposta capitalista. Sendo assim, faz-se necessário apontar características que o trabalho assume na sociedade, estabelecendo relações entre capital, trabalho e educação. Deste modo, Saviani (2007) compreende o trabalho como a essência do ser humano, pois é a partir do trabalho que Marx procura explicar as transformações sociais, econômicas, políticas na sociedade. Nesse viés, o trabalho pode ser conceituado como uma “[...] condição universal de metabolismo entre o homem e a natureza, condição natural eterna da vida humana, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais” (MARX, 1983, p. 153).

Marx (2007) aponta que o primeiro pressuposto histórico é a existência do ser humano e da sua capacidade de trabalho, [...] “pode-se diferenciar os homens dos animais através da consciência, através da religião, através do que se quiser. Eles mesmos começam a se diferenciar dos animais quando começam a *produzir* seus viveres, [...]” (p. 42, grifos do autor). O ser humano se diferencia dos demais seres vivos a partir do trabalho. Tem-se como exemplo clássico de Marx (2013) a comparação entre o trabalho do homem e da abelha. A principal diferença entre o trabalho realizado entre ambos é que o homem é dotado de consciência, primeiramente pensa para depois colocar a ideia em prática, ou seja, o ser humano age conscientemente, o produto de seu trabalho é idealizado, enquanto os animais não possuem consciência. Desta forma, o trabalho da aranha vai ser sempre o mesmo. O trabalho é considerado processo estabelecido entre o ser humano e a natureza, do qual o ser humano se apropria e transforma. O trabalho passa a ser intencional, nas palavras de Saviani (1994, p. 21) “[...] o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades [...]”.

A sobrevivência do ser humano, historicamente, está relacionada a produtividade, a partir da natureza. As sociedades primitivas por meio do trabalho produziam para sua subsistência, viviam a base da criação de animais e o cultivo da agricultura comunitária, tudo que era produzido tinha valor de uso. De acordo com Saviani (2007) esta necessidade de agir sobre a natureza, transformando-a, em virtude das necessidades básicas humanas constitui-se

como trabalho. A existência humana é um produto do trabalho, sendo que é necessário aprender para manter-se vivo, ou seja, o ser humano passa por um processo formativo, assim, a educação coincide com o surgimento do trabalho.

Os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações. Prevalcia, aí, o modo de produção comunal, também chamado de “comunismo primitivo”. Não havia a divisão em classes. Tudo era feito em comum. Na unidade aglutinadora da tribo dava-se a apropriação coletiva da terra, constituindo a propriedade tribal na qual os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo. Nessas condições, a educação identificava-se com a vida [...] (SAVIANI, 2007, p. 154-155).

Conforme Saviani (2007) as relações estabelecidas entre o ser humano e a natureza, com o passar do tempo foram se modificando. O ser humano passou a valorizar seu produto, surgiu a propriedade privada e a relação entre a produção e o consumo assumiu uma nova forma, o valor de troca, que ainda caracteriza a sociedade até os dias de hoje. Neste panorama que começou a existir a hierarquia social das classes, o aristocrata (proprietária da terra) e o escravo (privado da liberdade, pertence ao aristocrata). Esta divisão culmina na separação entre a educação e o trabalho, pois o trato com o conhecimento se dá de forma diferenciada entre as classes sociais, ocasionado o surgimento da escola, lugar de ócio, tempo livre. Assim, o surgimento das classes contribui para divisão do trabalho. Na Idade Média, a educação passa a ser influenciada fortemente pela Igreja Católica. No sistema capitalista, o Estado passa a exercer influência nos processos educativos e caracteriza-se pela separação entre escola e produção, que culminou na separação entre trabalho manual e intelectual, no qual a escola se basearia mais em seu âmbito intelectual. Assim, a sociedade capitalista acaba por consolidar uma sistematização dessa fragmentação entre o trabalho e a educação (SAVIANI, 2007).

A escola sempre acompanhou os fatos históricos, pois sempre esteve contribuindo com o regime social, a serviço das classes dominantes e de seus interesses, isto possibilitava a permanência da escola. No entanto, esta intencionalidade era ocultada, pois seus interesses privilegiavam poucos e subordinavam muitos (PISTRAK, 2011). Percebe-se que a educação está subordinada as transformações do trabalho na sociedade, por isso, a necessidade de compreender as relações e alterações do trabalho na sociedade capitalista, após a cisão de educação e trabalho com o advento da divisão de classes.

Ricardo Antunes (2009), no livro *os Sentidos do Trabalho*, faz um apanhado histórico do trabalho até chegar as características atuais. Quando se iniciou a divisão de classes, ocorreu uma subordinação do valor de uso pelo valor de troca, estabeleceu-se a ligação do



tripé: capital, estado e trabalho. O mundo passa pelas revoluções industriais, entra em cena o binômio taylorismo/fordismo, na década de 70, no qual o modelo capitalista passa por uma reestruturação, sem modificar sua essência, no qual acarreta consequências diretas no mundo do trabalho, em virtude da exploração do trabalho e da destruição da natureza. O taylorismo/fordismo apresentou como características centrais: aumento da jornada de trabalho; consumo em massa e produção em massa; o trabalhador perde a noção do que se produz; linha de montagem, na qual o trabalho é encarregado de apenas uma parte da produção fabril (ANTUNES, 2009). Um exemplo clássico deste período é o filme de Charles Chaplin – Tempos Modernos.

Vale salientar que o sistema capitalista é acompanhado de constantes crises que acabam impossibilitando a retomada do desenvolvimento produtivo do capital. Para Frigotto (2003) e Mészáros (2011) esta crise é estrutural. Segundo Mészáros (2011) a cada crise que este sistema passa, ocasiona profundas transformações no mundo do trabalho em âmbito mundial. O capital quando chega a sua saturação, necessita imbricar diretamente consequências para a classe trabalhadora com intuito de retornar a taxa de lucro. O sistema capitalista não consegue separar “avanço” da “destruição”, assim como “progresso” de “desperdício”. Por isso, o sistema capitalista entra em constante contradição (MÉSZÁROS, 2011).

Mészáros (2011) relata que é complicado afirmar com precisão o momento histórico que uma crise ocorre, pois muitas vezes, os fatores estão interligados a um fato no passado, que também pode levar algum tempo para que seus desdobramentos emergem na vida social. Isso pode ser evidenciado atualmente no Brasil, de modo específico no Rio grande do Sul, no qual a crise do sistema capitalista, por exemplo<sup>1</sup>, repercute diretamente na precarização do trabalho do servidor público, dentre eles, o atraso do pagamento do funcionalismo, congelamento de concursos públicos, nomeações, criação de cargos e promoções, aumento de Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), dentre outros. Esta crise não é de governo e sim, do modo de produção capitalista.

Nesse sentido, é possível identificar a crise de dominação do capitalismo. Para Mészáros (2011) existem 5 indicadores: a) vulnerabilidade da organização industrial; b) inter-relação econômica de diferentes setores industriais, objetivando a continuidade da produção em virtude do aumento da concorrência; c) aumento do tempo livre, lazer; d) importância do

---

<sup>1</sup> Informações disponíveis em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/politica/noticia/2016/11/veja-as-20-principais-medidas-ja-adotadas-por-sartori-para-tentar-conter-a-crise-financeira-do-rs-8423474.html>>. Acesso em 22 de nov. 2016.

consumidor para a produção capitalista; e) o capitalismo como um sistema econômico mundialmente articulado. Estes indicadores evidenciam os desafios para a continuação do modo de produção capitalista. Segundo Gentili (2010) este desafio é econômico, político e também cultural. O autor identifica a criação de uma nova ordem cultural após o fordismo, na qual apresenta três fatores: 1) organização pós-taylorista do trabalho – mudança radical da estrutura das empresas; 2) dualismo da sociedade – potencializa a desigualdade na sociedade (perdedor x ganhador, integrado x excluído) princípio do mérito, no qual as retribuições sejam de acordo com o grau de eficiência do trabalhador; 3) novo Estado autoritário, pós-keynesiano – maior intervenção estatal, sendo esta mais autoritária e antidemocrática. “[...] A rigor, o neoliberalismo é a expressão histórica dominante da luta para a construção desta nova ordem, o que não implica em outra coisa que a construção de uma nova desordem” (p. 223).

O modo de produção capitalista sobrevive a partir de constantes crises. Em meados da década de 1970, ocorre o advento do neoliberalismo, novamente tornou-se necessário reestruturar o capitalismo intensificando a exploração do trabalhador, sem reestruturar a base do modelo de produção capitalista. Outras características passaram a ser adotadas, baseadas no modelo toyotista japonês, conforme Antunes (2011), a produção passa a ser mais flexível de acordo com o mercado; passa evitar grandes estoques; ocorre a introdução das tecnologias para auxiliar na produção; exige-se uma mão-de-obra qualificada. O autor aponta características do trabalho na atualidade, dentre eles destaca-se: desemprego estrutural; aumento do emprego temporário; aumento do trabalho feminino, infantil e imigrante; exclusão dos jovens e idosos do mercado de trabalho. Segundo o mesmo autor “[...] Há, portanto, um processo de maior *heterogeneização, fragmentação e complexificação* da classe trabalhadora” (p. 47, grifos do autor).

Na realidade a forma capital de relação social tem inscrito em sua lógica a eterna possibilidade da crise. Se, num primeiro momento, o ciclo da forma capitalista de exploração efetiva-se no processo produtivo mediante a incorporação de trabalho não pago (mais-valia) à força de trabalho comprada, esse mais-valor só representa uma acumulação efetiva para o capital se as mercadorias se realizarem, num segundo momento, no processo de circulação. Ou seja, não basta o capital explorar força-de-trabalho incorporando-a nas mercadorias produzidas. É preciso que o ciclo se complete coma venda das mercadorias que contêm trabalho não pago. Neste sentido, historicamente, a crise do capital sempre é uma crise de superprodução de mercadorias que não encontram realização no mercado (FRIGOTTO, 2001, p. 9-10).

Vale destacar que as transformações nas relações de trabalho com o advento do toyotismo foi com intuito de dinamizar o mercado, aumentando a taxa de lucro. Constatou-se que o modelo capitalista apresentou momentos de desgaste e a solução encontrada para

garantir o sistema culmina na exploração dos trabalhadores. A lógica capitalista deve estar sempre associada a produção de mais-valia, ou seja, o modo de produção capitalista só considera trabalho produtivo aquele que produz mais-valia.

Como o fim imediato e [o] produto por excelência da produção capitalista é a mais-valia, temos que só é produtivo aquele trabalho – é só trabalhador produtivo aquele que emprega a força de trabalho – que diretamente produza mais-valia; portanto, só o trabalho que seja consumido diretamente no processo de produção com vistas à valorização do capital (ANTUNES, 2004, p. 125).

Em relação a esse aspecto Marx (2013, p. 41) explica que: “A mercadoria é, antes de mais nada, um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas, seja qual for a natureza, a origem delas, provenham do estômago ou da fantasia”. Nessa lógica, o trabalho também se torna fetiche de mercadoria, no qual o trabalho e os trabalhadores tornam-se coisas e a mercadoria se personifica (MARX, 2013). Percebe-se a partir desta relação que o produto assume importância, sendo o ser humano apenas o objeto que produz. Para o sistema capitalista, há uma inversão de valores, pois é o ser humano que deveria ser valorizado nesse processo e não a mercadoria. Nesse sentido, Taffarel (2010) explica que o ser humano passa a ser objeto da história e não mais sujeito ativo, à medida que este é alienado as demandas do capital (o trabalhador é alienado de seu trabalho e de si mesmo). Para Marx (2013, p. 5) “[...] o modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral (e que), não é a consciência dos homens que determina seu ser, mas, é seu social, inversamente, que determina sua consciência”.

Deste modo, o sistema capitalista para Catani (1999) se sustenta com base em três fatores interligados entre si, os quais são: a propriedade privada, a divisão do trabalho e a troca. Assim, torna-se possível identificar o papel da mercadoria na contradição entre capital e trabalho. Deste modo, a força de trabalho constitui-se como uma mercadoria subordinada as demandas do capital. Nesse viés, Harvey (2011) também explica 3 características consideradas essenciais para a manutenção do modo de produção capitalista, as quais são: o crescimento financeiro; consequências sociais, políticas, econômicas e ecológicas; e a organização dinâmica e tecnológica. Este modelo tem como objetivo principal o crescimento financeiro, independente das consequências sociais, políticas, econômicas e ecológicas. Este crescimento é sustentado através da exploração do trabalho vivo e assume um caráter de organização dinâmico e tecnológico, à medida que se apropria da tecnologia para a produção de mais-valia. O mesmo autor relata, que esses três elementos são incoerentes entre si, pois o

crescimento econômico repercute na sociedade. Marx já apontava que não teria como existir um crescimento equilibrado, em virtude da superacumulação. Nesse sentido, a classe trabalhadora está sujeita as ordens dos meios de produção.

Além do trabalho produtivo, essencial para a perpetuação do sistema capitalista, tem-se o trabalho não-material, que segundo Saviani (1994) está relacionado a produção de conhecimento, por meio de ideias, conceitos, valores, atitudes. Nessa perspectiva, a educação é caracterizada como um trabalho não-material. Está ainda pode ser subdivida em duas com base na relação estabelecida entre o produtor e o seu produto. Na aula, por exemplo, identifica-se que o produto não pode ser separado do ato de sua produção, pois o conhecimento é produzido e consumido imediatamente. Sendo assim, é neste processo que a educação está inserida. A outra subdivisão pode ser compreendida quando o consumo não ocorre imediatamente ao seu ato de produção, a exemplo do livro, que primeiro é produzido e após, comercializado. É importante destacar o que Frizzo, Ribas e Ferreira (2013) apontam em relação ao conceito de trabalho não-material para a educação, os autores expõem que:

“A educação se define por uma forma particular de trabalho, o trabalho não-material, mas isso não significa que seus métodos de ensino devam ter, obrigatoriamente, a mesma natureza, senão pelo contrário, o trabalho material, concreto e socialmente útil deve ser o ponto de partida dos processos educativos como trabalho não-material. Nesta concepção, além do produto do trabalho não ser material (conhecimento), o produto da atividade não se separa do ato de sua produção, no qual o ser humano atribui um valor de uso particular que é imediatamente consumido concomitantemente à sua produção” (p. 557).

Este entendimento de trabalho não-material relacionado ao trabalho material, também foi identificado por Freitas (2004), pois o autor relata que o processo educativo deveria estar relacionada com o trabalho material. No entanto, evidencia-se que no contexto escolar este vínculo não ocorre. Pois: “só pode criar uma prática artificial, que não é o trabalho vivo” (p. 99). Percebe-se que a educação está dissociada do conceito de princípio educativo defendido por Saviani. Para o autor:

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, do outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (p. 24).

Saviani (1994) compreende a relação de trabalho e educação afirmando que “[...] é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de

trabalho” (p. 22). Tanto o trabalho e a educação são elementos centrais que caracterizam o ser humano, diferenciando assim, dos demais seres vivos. A educação e o trabalho não são naturais do ser humano, ou seja, não nascemos com educação e realizando trabalho, mas sim adquire-se ao longo da vida, como uma necessidade para a sobrevivência (FRIZZO; RIBAS; FERREIRA, 2013).

É neste sentido que Saviani (1994) considera o trabalho como um princípio educativo, evidenciando que a educação não deve ser concebida como fator que aliena, e sim possibilitar o entendimento de trabalho como um processo de humanização, buscando-se as formas mais adequadas para este processo. Nesse sentido, para ocorrer a emancipação humana é necessário conhecer o saber historicamente produzido pela sociedade, possibilitando a divulgação deste conhecimento, cabendo a escola desempenhar esta função, sendo que todo o processo deve objetivar a transformação da sociedade.

É possível perceber que o trabalho e a educação assumem características historicamente produzidas pela sociedade e que podem ser identificadas como elementos culturais. A educação deveria possibilitar aprendizagem de fatores culturais essenciais para a humanização do ser humano. É justamente por isso, que a escola passa a ser fundamental, pois seu papel passa a ser a socialização do conhecimento cientificamente elaborado, objetivando a transformação social (SAVIANI, 1994).

De acordo com Frigotto (2015) a educação é compreendida como uma prática social contraditória, que é definida a partir das relações sociais de produção da existência, estabelecidas entre as classes sociais. A educação na escola é objeto de interesses antagônicos, “[...] Sua especificidade consiste, exatamente, na articulação do saber produzido, elaborado, sistematizado e historicamente acumulado, com os interesses da classe” (p. 44).

A relação estabelecida entre educação e trabalho para Sader (2005, p. 17) também pode ser evidenciado a partir da organização social: “[...] digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação. Em uma sociedade do capital, a educação e o trabalho se subordinam a essa dinâmica [...]”. Para pensar na educação é preciso entender o mundo do trabalho na sociedade, pois este acaba determinando e influenciando os processos formativos. O conhecimento segundo Catani, Oliveira e Dourado (2001, p. 70) é uma “mercadoria-chave no estabelecimento de vantagem competitiva e, por isso, vem sofrendo processos mais acentuados de subordinação ao capital”. Isso significa que a educação é um fator importante de controle capitalista. Segundo Frigotto (2015) a teoria do capital humano compreende a educação como “[...] o principal capital humano enquanto é

concebida como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho. Neste sentido é um investimento como qualquer outro” (p. 51).

O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. [...] A educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda (FRIGOTTO, 2015 p. 51).

A educação não se constitui numa instância social isolada, ela está a serviço do capital e representa um fator que se relaciona com a estrutura econômica e social da sociedade capitalista. Frizzo (2008a) também relata que a educação está subordinada ao capitalismo, pois o trabalhador para ser valorizado, precisa assumir determinadas habilidades e competências exigidas pelo mercado de trabalho, aspectos que estão contemplados diretamente nas políticas para a educação.

O trabalho e a educação estão imersos em contextos sociais e são determinados pelo modelo de sociedade capitalista. Para entender o atual contexto da educação, faz-se necessário identificar o papel que está assume na sociedade. Deste modo, percebe-se o movimento dialético entre capital, trabalho e educação. Caio Antunes (2010) identifica a indissociabilidade estabelecida entre trabalho e educação de forma ontológica e histórica,

[...] é exatamente o acúmulo sócio-histórico dos avanços do trabalho, tanto em suas formas mais imediatamente materiais quanto nas mais complexas e abstratas manifestações espirituais – da arte à filosofia – que constitui o cerne de todo o processo formativo, educacional da humanidade (ANTUNES, 2010 p. 48).

Uma das contradições do capital em relação a educação diz respeito ao novo perfil profissional devido a modernização tecnológica. Exige-se um trabalhador que tenha um conhecimento mínimo, diferente da época taylorista, nesse sentido, o capital vive seu impasse de que os sistemas educativos acompanhem essa evolução, apenas no sentido de transmitir o conhecimento técnico e não de transformar. Nas palavras de Freitas (2014, p. 1091): “Tudo a favor do aumento do acesso ao conhecimento (ainda que não só isso) das camadas populares, mas nada a favor da concepção de sociedade, escola e de formação humana que orienta este esforço dos reformadores”. Torna-se necessário reorganizar a educação padronizando e liberando mais conhecimento sem, no entanto, modificar o domínio político e ideológico.

### 3.2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO NEOLIBERALISMO

A relação entre trabalho e educação, nos leva à necessidade de compreender as políticas educacionais e o seu papel como mediadora nessa relação. Compreender o processo formativo nas universidades, em específico, a formação em Educação Física, faz-se necessário acompanhar as modificações e as relações estabelecidas no mundo do trabalho, que acabam repercutindo na elaboração das DCNs. Com as crises do capitalismo, dentre elas o neoliberalismo, surgiu a necessidade de uma nova forma de exploração e alienação do ser humano para garantir a continuidade do sistema, conseqüentemente um novo perfil de trabalhador. Essas alterações repercutem diretamente na educação e nos cursos de formação inicial, apresentando as políticas educacionais com um papel expressivo neste processo. O neoliberalismo adota medidas que auxiliam na manutenção do modo de produção capitalista e que implicam em transformações nas políticas educacionais. Para Gentili (2010) o neoliberalismo coloca como expressão histórica dominante responsabilizar-se pela garantia do sistema capitalista.

De acordo com Pereira (2015) para compreender as implicações do mundo do trabalho nas políticas educacionais é necessário entender o papel do Estado, enquanto instituição que se organiza a partir do sistema capitalista, interferindo em todas as áreas sociais, inclusive a educação – pois este é o responsável pela formação profissional. Segundo Cury (1989) o Estado não é simplesmente uma organização burocrática de poder, e sim uma estrutura reguladora do modo de produção capitalista. O autor compreende todos os espaços sociais como políticos, que podem ser contraditórios, das relações de dominação. “O Estado capitalista, ágil e eficaz, redefine sua dominação no sentido de uma hegemonia social, buscando um pacto político com as classes subalternas” (p. 56).

Para Torres (2010) o Estado retrata como imagem de poder e força na sociedade. O exercício do poder ocorre através de atos de força e coerção sobre a esfera social, que pode ser atrelado a interesses específicos. Sendo assim, o exercício do poder pode refletir um projeto político que caminha de encontro aos interesses de classe (econômicos, sociais, culturais, morais, éticos). Ao mesmo tempo, o Estado é um espaço de confrontação de projetos políticos, pois por mais que parta de um projeto de dominação reflete também as tensões, contradições, (des) acordos presentes na sociedade. Percebe-se assim, o Estado como um mediador das crises do capitalismo.

[...] A ideia-força balizadora do ideário neoliberal é a de que o setor público (o Estado) é responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio, e que o mercado e o privado são sinônimo de eficiência, qualidade e equidade. Desta ideia chave advém a tese do *Estado Mínimo* e da necessidade de zerar todas as conquistas sociais, como o direito à estabilidade de emprego, direito à saúde, educação,

transportes públicos, etc. Tudo isto passa a ser comprado e regido pela *férrea* lógica as leis do mercado. Na realidade, a ideia de *Estado Mínimo* significa o Estado suficiente e necessário unicamente para os interesses da reprodução do capital (FRIGOTTO, 2010, p. 79, grifos do autor).

A política neoliberal caracteriza-se por objetivar a mínima intervenção do Estado na economia com intuito de proporcionar maior liberdade para os mecanismos de mercado. Para Gentili (2010) o neoliberalismo é uma saída política, econômica, jurídica e cultural para a crise do capitalismo no final dos anos 60 e início dos anos 70, em virtude do esgotamento do regime fordista. “[...] *o neoliberalismo precisa – em primeiro lugar, ainda que não unicamente – despolitizar a educação, dando-lhe um novo significado como mercadoria para garantir, assim, o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas* (p. 230, grifos do autor).

Segundo Silva (1999) as propostas das políticas neoliberais não tratam somente de privatizar o ensino público e sim fazer a educação funcionar equivalente a um mercado. Assim, a escola passa a ter como referência a competitividade e o lucro. Conforme o autor, entender as implicações da política neoliberal no Brasil para a educação é um processo que não está isolada da esfera mundial. “[...] O que estamos vivenciando é um processo amplo de redefinição global das esferas social, política e pessoal [...]” (p. 13).

Pode-se perceber que a educação se constitui como um campo de disputa hegemônica, “[...] essa disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe” (Frigotto, 2003, p. 25). Portanto, as políticas educacionais representam os interesses do sistema capitalista. Isso pode ser visualizado, segundo Pereira (2015) na organização administrativa das instituições de educação, no currículo – que fazem da educação um elemento de distribuição de renda e de desigualdades sociais. Para a autora, a comunidade escolar precisa ter uma compreensão crítica das políticas educacionais liberais para não ser instrumento subordinado ao capital. Visto que, é a partir dos professores que os interesses do capitalismo são concretizados no contexto escolar. “O conceito de mercado para o neoliberalismo é o eixo das relações sociais e, portanto, o motor de organização social” (BIANCHETTI, 2001, p. 87).

Bianchetti (2001) destaca dois aspectos para entender as políticas educacionais associadas ao neoliberalismo. A primeira denomina de políticas “em educação” que norteiam a estrutura e o currículo, o autor cita como uma das teorias da filosofia neoliberal a elaborado por Frigotto – teoria do capital humano e a “teoria das decisões públicas”, no qual tem como



foco por um lado, a organização do instrumento da produção dos bens públicos e por outro, o comportamento dos agentes que concorrem a esta produção, em ambas as teorias a lei de mercado gerencia as análises. O segundo aspecto diz respeito às políticas “para a educação” elaboradas pelo governo como parte das políticas sociais que repercutem nas características e propostas para o sistema escolar.

A lógica do mercado na educação supõe uma relação entre a oferta do serviço educativo e a demanda da sociedade. A ação do Estado se reduz a garantir uma educação básica geral, liberando os outros níveis do sistema às leis do mercado. Ele premiará as instituições responsáveis por produtos de melhor qualidade para a demanda do mercado sancionando as ineficientes, por meio da retirada da demanda (BIANCHETTI, 2001, p. 112).

Esta lógica do mercado pode ser visualizada, por exemplo, a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, as escolas de baixo índice acabam recebendo menos recursos financeiros do que comparados a escola de alto IDEB. O mesmo ocorre com o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE, na educação de nível superior. Para Frizzo (2012) “[...] o MEC vincula o repasse de recursos para a Educação Básica à acordos de compromisso da gestão municipal ou estadual com determinadas metas de melhoria dos seus indicadores” (p. 177). Para Bianchetti (2011) o interesse empresarial em melhorar as condições de produção levará as empresas a destinar recursos em investigação, garantindo o nível competitivo do desenvolvimento tecnológico em relação aos países mais avançados. O mesmo autor salienta que as universidades seriam as instituições favorecidas por esta política e os estudantes poderiam pagar seus estudos mediante convênios com as empresas privadas interessadas em criar estes profissionais.

[...] O mercado mundial, sobretudo, os mercados financeiros, assume uma expansão e um poder sem precedentes e subordina os Estados nacionais e as empresas. Esse processo dá-se concomitante e relacionado a um revolucionamento da base técnica do processo produtivo. Ao monopólio econômico-financeiro corresponde o monopólio da ciência e da técnica, elementos cruciais na luta intercapitalista e nas relações capital-trabalho (FRIGOTTO, 2001, p. 11).

Nesse viés, identifica-se que não é apenas a escola de nível básico que está subordinada as demandas da política neoliberal, mas de modo geral a educação como um todo, abrangendo também a universidade. Freitas (2004) relata algumas consequências da política neoliberal para a educação a partir da reordenação do mundo do trabalho.

Com o interesse do capital pela educação algumas consequências podem ser hipotetizadas: a) o ensino básico e técnico vai estar na mira do capital pela sua

importância na preparação do novo trabalhador; b) a didática e as metodologias de ensino específicas (em especial alfabetização e matemática) vão ser objeto de avaliação sistemática com base nos seus resultados (aprovação que geram); c) a “nova escola” que necessitará de uma “nova didática” será cobrada também por um “novo professor”- todos alinhados com a necessidade de um “novo trabalhador”; d) tanto na didática como na formação do professor haverá uma ênfase muito grande no “operacional”, nos “resultados”- a didática poderá restringir-se cada vez mais ao estudo de métodos específicos para ensinar determinados conteúdos considerados prioritários, e a formação do professor poderá ser aligeirada do ponto de vista teórico, cedendo lugar à formação de um “prático”; e) os determinantes sociais da educação e o debate ideológico poderão vir a ser considerados secundários-uma “perda de tempo motivada por um excesso de politização da área educacional” (p. 127).

Diante do exposto pelo autor, algumas dessas questões começam a ser visualizadas na educação. No que se refere ao item a) duas metas foram elencadas no Plano Nacional de Educação (PNE): meta 10 – ampliação do EJA à educação profissional, dados de 2014 para o ensino médio apontam uma porcentagem de 3,3%, a meta para 2024 é atingir 25%, no ensino fundamental 2014 é 0,4% meta 2024 atingir 25%; meta 11 - triplicar as matrículas na educação profissional de nível médio, aumento de pelo menos metade da oferta em escolas públicas, índice de 2014 é 11,7% (1.741.528), meta para 2024 atingir 50% (5.224.584)<sup>2</sup>. No item b) diversos sistemas de avaliação foram criados, como o Sistema de Avaliação na Educação Básica (SAEB) que se constitui a partir da: Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também denominada "Prova Brasil" avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do ensino fundamental das escolas públicas; Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb): abrange, de maneira amostral, alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados na 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio; Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): avaliação censitária envolvendo os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas<sup>3</sup>; Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM); Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) que compõe o Sistema Internacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Meta d) Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que abrange os resultados do desempenho escolar e os resultados do rendimento escolar com base no censo escolar, meta 7 do PNE, atingir até 2016 a média 6 para os anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 para os anos finais do ensino fundamental;

<sup>2</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. Disponível em:< <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne>>. Acesso 18 abril, 2016.

<sup>3</sup> <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>. Acesso 18 abril, 2016.

5,2 para o ensino médio. A preocupação da educação é atingir dados quantitativos, independente da qualidade e da forma como acontece.

De acordo com Taffarel (1998, p. 13) a política neoliberal impõe ao estado “[...] medidas privatistas e a retirada de direitos e conquistas históricas da classe trabalhadora [...]”. A perda dos direitos sociais é denominada pela autora de “assalto às consciências e do amoldamento subjetivo”, que também repercutem na educação de nível superior. “As consequências são a destruição do patrimônio público, dos serviços públicos e a desresponsabilização do estado para com as políticas sociais” (TAFFAREL, 1998, p. 14).

A política neoliberal desresponsabiliza o Estado e culpabiliza o sujeito. Neste contexto, o indivíduo é responsável pelo seu sucesso ou fracasso. Se o sujeito trabalha num determinado mercado precário, ou se este está sem emprego, a culpa não recai sobre o capitalismo, e sim no trabalhador, pois este não adquiriu “[...] competências ou habilidades no campo cognitivo, técnico, de gestão e atitudes para se tornar competitivo e empregável” (FRIGOTTO, 2011, p. 15). Para a sociedade capitalista, a pobreza, o desemprego são necessários para a concretização do sistema, pois a prioridade é a diminuição de gastos e o aumento de lucro, o que impulsiona é o capital independente de suas consequências sociais.

Na década de 90, no Brasil, ocorreram vários reajustes estruturais e políticos oriundos da reestruturação do capital na educação, a partir da interferência do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD) em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Estes agentes externos são mediadores dos processos educativos e repercutem na educação no Brasil (TAFFAREL, 2010).

[...] Banco Mundial reflete a perspectiva neoliberal, constitui uma instituição central de despolitização e positivização da política educacional, exerce um papel central no processo de globalização do capitalismo e sua agenda de pesquisa e *experts* emprega sistematicamente a ciência social positivista que dominamos de ciência normal nesta seção (TORRES, 2010, p. 116).

Com a globalização do mercado, BIRD, FMI implementaram e supervisionam a economia em escala mundial. Taffarel (2010) relata que a reestruturação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei 9394/96) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) foram influenciados pelas políticas neoliberais.

A partir da década de 1980 ocorre uma expansão da área de atuação da Educação Física, que até o momento era basicamente escolar, passa a ocupar ambientes não-formais:

academias, clubes, hospitais. Esse novo espaço de atuação acaba por repercutir na formação inicial em Educação Física com a formalização do campo de atuação, no qual a Educação Física se caracteriza por um novo reordenamento do mundo do trabalho. Na atualidade, ainda se vivencia as disputas, contradições sobre o processo de formação, a legalidade da profissão sob o viés do licenciado e do bacharel. A seguir, procura-se estabelecer a relação entre trabalho e educação e a mediação das políticas educacionais no campo de conhecimento da Educação Física.

#### **4. A REALIDADE DA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE DA LEGALIDADE**

Para compreender e analisar o contexto de formação de professores em Educação Física, na atualidade, é preciso recorrer a história da Educação Física. Ao comparar esta área de conhecimento em relação a ciências exatas, percebe-se que a Educação Física é uma área de conhecimento recente. A composição da Educação Física nos séculos XVIII e XIX recebeu influência do sistema militar e da medicina. Neste período, o corpo era utilizado essencialmente nas pesquisas das ciências biológicas. No final do século XIX, o esporte começa sua ascensão no contexto mundial. Até então, o conteúdo prioritário da Educação Física era a ginástica. O esporte passou a ganhar uma dimensão social e política. O corpo é uma máquina funcional e a produção de conhecimento continua sendo estritamente oriundo das ciências naturais (BRACHT, 1999). Nota-se que a Educação Física tem relação direta com a ascensão do modelo capitalista no século XIX. A Educação Física passou ser um instrumento utilizado como legitimação e manutenção do sistema vigente e contribui para produção e reprodução da força de trabalho.

É nesta perspectiva que podemos entender a Educação Física como disciplina necessária a ser viabilizada em todas as instâncias, de todas as formas, em todos os espaços onde poderia ser efetivada a construção deste homem novo: no campo, na fábrica, na família, na escola. A Educação Física será a própria expressão física da sociedade do capital. Ela encarna e expressa os gestos automatizados, disciplinados, e se faz protagonista de um corpo “saudável”; torna-se receita e remédio para curar os homens de sua letargia, indolência, preguiça, imoralidade, e, desse modo, passa a integrar o discurso médico, pedagógico...familiar (SOARES, 2007, p. 5-6).

A Educação Física também se faz presente neste contexto histórico e social, tornou-se um instrumento do capital para “disciplinar” e “domesticar” os trabalhadores, sendo necessário investir num “corpo” com intuito de discipliná-lo para legitimar o sistema de sociedade capitalista. É somente a partir da década de 80, que a Educação Física começou a ser pensada sobre outra perspectiva, iniciou-se um movimento de críticas em relação ao modelo esportivista, e ao defrontar com as escolas, após 30 anos, ainda se percebe o predomínio deste modelo. Foi neste período que surgiram propostas pedagógicas para romper com este modelo hegemônico de Educação Física. Bracht (1999) denomina este período como um movimento de renovação da Educação Física brasileira. Uma das explicações apontadas pelo autor que repercutiu neste momento foi a procura dos docentes em ingressar em programas de pós-graduação no exterior, articulado com o momento político do final da

ditadura, possibilitando deste modo, que a discussão da Educação Física incorporasse outras áreas de conhecimento, tais como a filosofia e sociologia. Este período de renovação começou a questionar qual era a especificidade da Educação Física.

Frizzo (2013) salienta que apesar das discussões à cerca das teorias pedagógicas no período exposto anteriormente, ainda é necessário um aprofundamento teórico sobre o trabalho pedagógico da Educação Física no contexto escolar. Este debate ainda se encontra entre “o não mais e ainda não” (GONZÁLES; FENSTERSEIFER, 2009), tem-se a crítica a Educação Física militarista, esportivista, mas ainda se encontra dificuldades de concretizar uma proposta de Educação Física baseada na formação de sujeitos críticos e autônomos.

Este breve panorama histórico incidiu na formação de professores de Educação Física no Brasil. No quadro abaixo é possível evidenciar as principais alterações no currículo de Educação Física no que tange a legalidade (Decreto Lei 1212/39, Decreto Lei 8279/45, Resolução 69, Resolução 03/1987 e Resolução 07/2004) e as suas possibilidades de formação inicial (Licenciatura de caráter Ampliado e Minuta de Projeto de Resolução).

Quadro 1 – Reformulações curriculares dos cursos de Educação Física no Brasil.

Ano	Decreto/Resolução/Propostas	Modalidade	Duração do curso
1939	Decreto Lei 1212/39	Licenciatura em Educação Física	02 anos
1945	Decreto Lei 8279/45,	Licenciatura em Educação Física	03 anos
1969	Resolução 69	Licenciatura em Educação Física e Técnico Desportivo	03 anos
1987	Resolução 03/1987	Licenciatura e/ou Bacharelado	04 anos
2004	Resolução 07/2004	Graduado em Educação Física	04 anos (2800 horas)
Meados de 2004	Licenciatura de caráter Ampliado	Graduação em Educação Física, Licenciatura	04 anos
2015	Minuta de Projeto de Resolução (2015)	Graduação em Educação Física, Licenciatura	3200 horas

Fonte: Adaptado (CRUZ, 2009).

Vale salientar, que o objetivo principal das DCNs foi de estabelecer uma base comum de formação docente, expressa através de diretrizes, as quais são orientações para as IES.

Cada IES tem autonomia para organizar a estrutura curricular dos cursos, desde que contemplem as orientações das DCNs, somente assim, os cursos são aprovados e reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC). As alterações curriculares promovidas pelas Diretrizes estão associadas a uma concepção de sociedade, pois o perfil do profissional está diretamente relacionado a esfera social e ao mundo do trabalho. Conforme evidenciando anteriormente, a sociedade passa por constantes crises estruturais que repercutem no mundo do trabalho e que implicam diretamente na educação como um todo. A história da Educação Física no Brasil evidencia as tensões, contradições no que tange ao papel social desta área de conhecimento, conseqüentemente, a reestruturação curricular dos cursos de Educação Física vem acompanhando esse processo. A seguir, a realidade atual da Educação Física a partir da Resolução 07/2004. As possibilidades na formação inicial em Educação Física – Licenciatura de caráter Ampliado e a Minuta de Projeto de Resolução (2015) – são propostas analisadas no capítulo subsequente.

#### 4.1 DCNEF DE 2004: A LÓGICA DO CAPITAL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO

Neste momento, procurou-se situar a produção de conhecimento acerca das DCNEF de 2004, na qual se evidencia as características centrais deste documento no que se refere a formação inicial em Educação Física. A análise apresentou como ponto de partida a Resolução 07/2004 que “Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena<sup>4</sup>”.

No que tange a legalidade, a DCNEF de 2004 é norteadada pela LDB (Lei n.º 9.394/96) e pela Resolução CNE/CP 1/2002 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura. A LDB 96 estabelece que toda instituição deverá apresentar autonomia para elaborar, organizar os currículos dos cursos de formação de nível superior, não especificando qual a modalidade dos cursos (Licenciatura, Bacharelado, Tecnólogo) e quais áreas do conhecimento. A autonomia das IES para a criação de cursos também é referenciada na Constituição Federal 1988, artigo 207, que atribui a universidade autonomia didático-científica, administrativa, gestão financeira e patrimonial (SOUZA, FUCKS, RAMOS, 2014). No entanto, os estudos de

---

<sup>4</sup> Nota-se que a referida Resolução faz a menção ao termo plena. De acordo com a LDB, toda a licenciatura é plena, pois não existe mais a licenciatura curta (magistério), por isso optou-se neste trabalho por não utilizá-lo, para evitar expressões redundantes.

Aranha (2011), Souza, Fucks e Ramos (2014) apontam que a autonomia nas DCNEF são uma falácia.

[...] somos subordinados a um contexto que, sob o aspecto da legalidade, direciona o conhecimento para atender às demandas do Mundo/Mercado de trabalho. A nossa autonomia, portanto, torna-se falaciosa, uma vez que o mercado pauta a formação para regular a mão de obra (SOUZA; FUCHS; RAMOS, 2014, p. 25).

Segundo os autores, a autonomia proposta na legislação tem intuito de atender as transformações e demandas do mercado de trabalho. Percebeu-se que a LDB possibilitou uma formação tanto generalista como especialista. Na Educação Física, acentuou-se ainda mais essa possibilidade de formação (Bacharelado e Licenciatura) a partir da criação de Conselhos Regionais e Federal da Educação Física (CONFEF/CREF), com base na Lei 9696/98 que regulamenta a profissão. A justificativa para a criação do Conselho foi a de definir o campo de atuação do professor de Educação Física e fiscalizar a atuação dos profissionais da área.

Vale salientar, que a polêmica que tange a dicotomia entre Licenciatura e Bacharelado, já tinha sido objeto de discussão na Resolução n. 04/1987, que possibilitava a graduação no curso em Licenciatura, Bacharelado ou Tecnólogo. Esta proposta tinha como característica a formação 3 + 1 (3 anos de Licenciatura + 1 de Bacharelado) oferecendo ao acadêmico duas habilitações em apenas um curso (SOUZA NETO et al., 2004; DIAS, 2011).

A elaboração da DCNEF de 2004 teve influência direta do sistema CONFEF/CREF. O Conselho Profissional da área defende a fragmentação do conhecimento em Educação Física, alegando que os cursos apresentam enfoques diferentes, oriundos das necessidades impostas pelo mercado de trabalho. Segundo Almeida e Silva (2014, p. 106) a elaboração desta DCNEF “[...] fora realizada de forma aligeirada, conturbada e sem um aprofundamento no debate com os profissionais da área”. O CONFEF defendia a separação dos cursos, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) se manteve neutro, o MEEF (Movimento Estudantil de Educação Física) contrário a separação dos cursos, acabou se retirando, pois o “consenso” já havia ocorrido.

A ascensão de Lula ao Governo Federal provocou uma mudança nas relações entre governo e movimentos que vinham fazendo a crítica ao processo de elaboração das Diretrizes Curriculares no âmbito da Educação Física. No entanto, ao invés destes movimentos permanecerem com sua postura crítica, foram cooptados, integrados e enquadrados aos interesses particulares que já detinham hegemonia no processo. Exceção a isso, mantendo a postura de resistência, encontra-se o MEEF e em alguns grupos de estudos vinculados a IES. Na esfera das reformas curriculares, no interior das IES, parece-nos que o mesmo vem ocorrendo, isto é, uma aceitação acrítica do que está posto, com poucos elementos de resignificação sobre as normas estabelecidas oficialmente (LOVANE et al., 2012, p. 44).



Marques e Figueiredo (2014) ao analisar os currículos de uma instituição pública e duas privadas constataram que os mesmos apresentam diferentes e ambíguas interpretações da DCNEF de 2004, na qual se “[...] confirmam o campo de manobra, omissões, interpretações e materialização de dimensões epistemológicas e políticas, para além daquelas sugeridas nas orientações legais” (p. 40). Nesse contexto da legalidade, o curso de Educação Física Licenciatura seria orientado com base nas Resoluções CNE/CP nº 01/02 e 02/02, Resolução CNE/CES nº 07/04, e o curso de bacharelado pela Resolução CNE/CES nº 07/04 e Resolução CNE/CES nº 04/09. Identificou-se que apesar dos ordenamentos legais da DCNEF de 2004 estarem homologados, ainda é fruto de inúmeras pautas de discussão sobre a formação inicial de Educação Física, evidenciando-se um processo divergente, polarizado por grupos que consideram legítimo o reordenamento da Resolução 07/2004 e por aqueles que se manifestam contrários.

As pesquisas ao analisar a DCNEF de 2004, apontam a ênfase dada ao desenvolvimento de competências e habilidades, já evidenciadas em vários estudos (TITTON; TRANZILO; ALVES, 2005; BRITO NETO, 2009; FRIZZO, 2010; ARANHA, 2011; MORSCHBACHER, 2012; LEMOS et al., 2012; DUTRA, 2013; PUPIO, 2013; ALMEIDA; SILVA, 2014). Para os autores – Santos Júnior (2005), Taffarel e Santos Júnior (2010) – as competências são oriundas da política neoliberal, tendo como características centrais: o individualismo, cada um é responsável pela sua formação, competição exacerbada; competência para estar “melhor preparado” para o emprego, fetiche do indivíduo, flexibilização e aligeiramento na formação, mercado como o regulador da qualidade; habilidades já exigidas na formação inicial.

O desenvolvimento de competências remete ao que Duarte (2001) intitula de Pedagogia do “aprender a aprender”, sendo fundamentada numa concepção de educação voltada para a formação adaptativa dos seres humanos. Para o autor, caberia aos educadores conhecer a realidade social, identificando as competências necessárias, sem almejar a transformação radical da sociedade, “Trata-se de preparar aos indivíduos formando as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc” (DUARTE, 2001, p. 38).

Na Educação Física, especificamente, o objeto de estudo é compreendido através da concepção de movimento humano, conforme Art. 3º da DCNEF de 2004, “[...] é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de

aplicação o movimento humano [...]”. Esta concepção de Educação Física é atrelada a abordagem desenvolvimentista, com base no desenvolvimento de habilidades motoras.

Vários estudos já apontaram que este entendimento de Educação Física é um retrocesso para a área, apresentando uma concepção fragmentada de ser humano, entre eles: Santos Júnior, 2005; Tilton, Tranzilo, Alves, 2005; Muñoz, et al., 2006; Cruz, 2011; Frizzo, 2010; Aranha, 2011; Morschbacher, 2012; Lemos et al., 2012; Dutra, 2013; Pupio, 2013; Almeida; Silva; 2014. Para Brito Neto (2009) está concepção de Educação Física é voltada para a promoção da saúde. Nesse sentido, “[...] Aqui não existe o que ensinar; apenas o que treinar” (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2010, p. 33).

Kunz (2012) também tece críticas a concepção de movimento humano como proveniente de interpretação das ciências naturais, pois a Educação Física passa a ser compreendida como um fenômeno físico, mensurável pelo tempo e espaço. Para Frizzo (2013):

Por exemplo, ao analisar um movimento de chute da capoeira na perspectiva do movimento humano, o gesto motor e a performance podem ser comparados, em mesmo nível, com o chute no jogo de futebol, como se o gesto da perna em ambas manifestações pudesse ser isolado do corpo ao qual pertence, como se o corpo pudesse ser isolado do ser humano que age e o ser humano pudesse ser isolado da história e da cultura em que está inserido (p. 195).

Souza (2009) evidencia que a concepção de movimento humano é limitada, pois não se trata de qualquer movimento e sim da dimensão cultural do movimento. Assim, a concepção de movimento humano desconsidera o contexto social, histórico e cultural. Isso significa que quando os alunos vão desenvolver a dimensão da cultura corporal, não será qualquer entendimento de movimento humano que validará esse processo. Faz-se necessário ter clareza dos pressupostos científicos, tanto das ciências naturais, como das ciências sociais que nortearão o trabalho pedagógico. No trato com o conhecimento “[...] a relação dialeticamente estabelecida entre sociedade, ciência e educação escolar constitui uma base fundamental para a apropriação da concretude dos fatos, suas relações e interconexões, a partir de que o conhecimento é constituído integradamente” (SOUZA, 2009, p. 17).

Pode-se relacionar a concepção de ciência na Resolução n. 07/2004 a partir da definição das competências e habilidades defendidas por uma concepção de educação que apresenta o “aprender a aprender” como síntese do conhecimento necessário para formar indivíduos criativos que dê conta da tarefa de formação de um sujeito polivalente, repleto de competências. Para alcançar este lema, foi elaborado um documento por especialistas de todo o mundo e coordenado por Jacques Delors (1990) em que apresenta os quatro pilares da

Aprendizagem - Aprender a viver juntos; Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a ser – no sentido de nortear as reformas curriculares nacionais.

Duarte (2003) chama a atenção para um detalhe fundamental. A criatividade desejada por esse projeto educacional, não se confunde com busca de transformações da realidade e sim, criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor atingir as metas estabelecidas pelo movimento do capital. Isso fica claro, nas palavras de Delors et al. (1990, p. 85), que diz que “a educação deve simultaneamente fornecer mapas de um mundo complexo em constante agitação. É a bússola que irá permitir às pessoas encontrar o seu caminho na mesma”.

A Educação Física, hoje, frente à reestruturação do capitalismo, passou a contribuir com o novo modelo de produção em voga. Do sistema Fordista/Taylorista passou a contribuir fortemente com o sistema toyotista. De acordo com Nozaki (2004) e Both (2009), perante a nova ordem, a Educação Física se reestrutura quando é criado o CONFEF e quando se separa a formação em licenciado e bacharel. Neste processo, os bacharéis são jogados no mercado de trabalho de forma precária e subcontratada, contribuindo para o modelo toyotista através da “flexibilização, dinamização e pulverização” (BRACHT, 1997) que acompanha o movimento das práticas corporais no mercado.

Isso significa que a Educação Física no espaço de atuação informal, como bacharel, sofre diretamente os ataques da precarização do mundo do trabalho. Neste ponto, como declara Nozaki (2004), para um trabalhador da Educação Física, de que vale uma delimitação de um mercado de alta rotatividade, a não ser para o aumento da proletarização profissional, se este último terá que se ocupar de várias atividades, sem a garantia de que amanhã teria todos seus “empregos” garantidos, uma vez que tal mercado possui um enorme exército de reserva. Essa nova tendência de mercado possibilitou a abertura de um novo campo de conhecimento (academias de ginástica, personal trainer, body sistem, etc.) para os professores de Educação Física, e trouxe consigo um novo perfil para estes trabalhadores, o perfil de um profissional liberal. E conseqüentemente, para desenvolver o “aprender a aprender”, que generalizam o conhecimento, perdendo a compreensão da especificidade da área, enquanto campo de conhecimento da cultura corporal. Ou seja, este tipo de enfoque científico apresenta resultados que não possibilitam a compreensão do conhecimento em sua totalidade (limitando-o a generalizações), desconsiderando também a historicidade dos fatos e o objeto de estudo da área (cultura corporal).

No que se refere a organização curricular, conforme artigo 6, foi dividida em duas dimensões: 1) uma formação ampla, envolvendo relação ser humano e sociedade, biológica e

a produção de conhecimento; 2) formação específica, abrange dimensões da cultura do movimento humano, técnico-instrumental e a didática-pedagógica. Neste artigo, ainda consta que 20% da carga horária total do curso poderá ser desenvolvida por núcleos temáticos das IES. Sendo assim, as instituições teriam autonomia para elaborar núcleos temáticos de aprofundamento. Na referida proposta o perfil acadêmico-profissional defendido é graduação em Licenciatura, no qual aponta para uma formação generalista. Mas então, o que justificaria a divisão do curso em Licenciatura e Bacharelado?

Brito Neto (2009) e Cruz (2011) esclarecem que a Resolução CNE/CES 07/04 não menciona o termo Bacharelado, utiliza a nomenclatura de cursos de graduação e Licenciatura, o qual causou interpretações confusas nas definições dos currículos dos cursos em Educação Física. Conforme Brito Neto (2009), Alves (2012) o CONFEF defendia a ideia de que graduação é sinônimo de Bacharelado, o que na verdade é um equívoco. O curso de Bacharelado somente é referenciado, enquanto profissão de Educação Física, na Resolução CNE/CES n.º 04, de 6 de abril de 2009.

Esta divergência de opiniões é baseada na interpretação do artigo 4º na Resolução 07/2004 que define:

§ 1º O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando 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.

§ 2º O Professor da 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 (BRASIL, 2004).

A interpretação deste artigo possibilitou brechas para a identificação do termo bacharel associado ao termo de graduado e professor associado à Licenciatura. Esta compreensão equivocada da DCNEF acabou repercutindo nos cursos superiores de Educação Física, na qual algumas instituições aderem a divisão do curso, em Licenciatura e Bacharelado. Outros mantêm apenas o curso de Licenciatura. Deste modo, a materialização das DCNEF levou a diferentes maneiras de compreensão deste documento, pois culminou na reorganização e criação dos cursos de Educação Física.

De acordo com Taffarel (1993) a proposta de fragmentação dos cursos de Educação Física é sustentada a partir do argumento que os espaços de atuação são diferenciados, implicando assim em uma formação distinta. A autora contrapõe este argumento, ao

compreender que, a definição de trabalho é oriunda das necessidades ou demandas sociais e portanto, a justificativa do local de atuação seria um argumento incoerente. Outra interpretação equivocada é considerar que o licenciado tenha uma formação com ênfase pedagógica e o bacharel científica. Esta proposta poderá resultar no entendimento que na escola não é importante o conhecimento científico e que fora da escola o conhecimento pedagógico também se torna irrelevante.

Desta alegação equivocada, surgiu a interpretação, de que, o licenciado é professor, e o bacharel é profissional (SOUZA; FUCHS; RAMOS, 2014) ou então que Licenciatura forma para o ato pedagógico e o Bacharelado para a ação técnica e de pesquisador, dentre outras nomenclaturas que atendem ao dinamismo do mercado (CRUZ, 2011). Conforme o primeiro estudo supracitado, os autores destacam que a nomenclatura é equivocada, tanto no que tange a legalidade como a legitimidade, pois professor sempre foi historicamente, e continuará sendo, categoria profissional.

Cruz (2011) aponta que os conteúdos clássicos da Educação Física (ginástica, esportes, artes marciais, dentre outros) são os mesmos para ambos os cursos, Licenciatura e Bacharelado, e complementa: “Se analisarmos os currículos, veremos disciplinas iguais, ou currículos sendo “regulados” para diferenciar a formação entre Licenciatura e Bacharelado a partir da carga horária ou da mudança de nome da disciplina” (p. 41). Dias (2011) identifica que o curso de Bacharelado e Licenciatura na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) apresenta grande semelhança na estrutura curricular, identificando a fragilidade do argumento pautado nas diferenças epistemológicas dos campos de atuação. O estudo de Morschbacher (2012) também evidencia essa semelhança na grade curricular dos cursos de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas.

Corroborando o estudo de Souza, Couto e Marin (2014) constatou que no processo de formação em Educação Física no CEFD/UFSC, a cisão entre os cursos de Licenciatura e Bacharelado fortaleceu a dicotomia entre as áreas das Ciências Naturais e Exatas e Ciências Sociais e Humanas, ao identificar que o curso de Bacharelado, nesta instituição, tem mais disciplinas específicas e biológicas e a Licenciatura mais disciplinas sociais e pedagógicas.

O licenciado também precisa compreender os aspectos fisiológicos, anatômicos, biomecânicos para o desenvolvimento do seu trabalho na escola, assim como o bacharel precisa também ter embasamento da didática, filosofia, sociologia, pois desenvolve seu trabalho em um contexto social. O currículo dos cursos de Educação Física deve abranger diversas áreas de conhecimento, de forma articulada e com a mesma relevância. Esta DCNEF, portanto, provoca a fragmentação na formação inicial em Educação Física, conforme

salientado por diversos estudos, dentre eles: Santos Júnior, 2005; Titton, Tranzilo e Alves, 2005; Quelhas e Nozaki, 2006; Cruz, 2011; Taffarel e Santos Júnior, 2010; Frizzo, 2010; Morschbacher, 2012; Lemos et al., 2012; Dutra, 2013; Pupio, 2013; Almeida e Silva, 2014.

Notou-se, nas análises, que aparecem contradições no processo de formação. Ao mesmo tempo, em que, com a divisão se acirra a dicotomia entre as Ciências Naturais e as Ciências Sociais, apontando uma formação fragmentada, muitas disciplinas nos cursos de bacharelado e licenciatura se repetem, sobrepondo conhecimentos. Isso demonstra a falta de um entendimento claro do porque se divide a formação, em específico, no que se refere ao âmbito epistemológico para a formação em Educação Física. Evidencia-se com isso, como já explícito em algumas análises, que o que determinou esse processo de divisão, foram alguns setores, em específico o sistema CONFEF/CREF, com o fim de domínio de mercado, pautado no pragmatismo do lucro e não na produção de conhecimento cientificamente elaborada na área. De acordo com Quelhas e Nozaki (2006, p. 85) “a divisão da formação em Educação Física entre Licenciatura e graduação é a expressão momentânea da vitória dos setores conservadores e corporativistas da área”.

Para o CONFEF/CREF o licenciado deve atuar apenas no contexto escolar (formal) e o bacharel somente no meio informal. Souza, Fucks e Ramos (2011) salientam que na Resolução 07/2004 não aparece a restrição do curso de Licenciatura somente ao contexto escolar, conforme é defendido pelo sistema CONFEF/CREF. De acordo com Frizzo (2008b) quem regulamenta a formação do licenciado é o MEC. Esta divergência quanto ao campo de atuação do licenciado, provoca um incessante debate na área.

Nozaki (2004) relata que o Sistema CONFEF/CREF também exigia registro de profissionais da dança, capoeira, yoga e artes marciais. Estes profissionais se posicionam contra o sistema alegando que possuem uma identidade própria, baseados em contextos históricos e epistemológicos. Uma contradição pode ser identificada na questão da legalidade da profissão. Segundo Silva e Frizzo (2011) o CONFEF/CREF permite que pessoas sem formação superior, categoria de provisionados, exerçam a profissão, mediante convênio com a entidade (RESOLUÇÃO CONFEF nº 045/2002 - Dispõe sobre o registro de não-graduados em Educação Física no Sistema CONFEF/CREFs). O mais importante para o CONFEF é o registro!

[...] CONFEF usa de diversas táticas: a) coerção dos trabalhadores da área, inclusive recorrendo apreensão de professores não-filiados por exercício ilegal da profissão; b) “premiação” dos formandos dos cursos de Educação Física no ato da formatura com a carteira do conselho, sem discussão do que significa essa filiação e a obrigatoriedade de pagamento anual; e a mais contraditória c), a incorporação dos

professores sem formação superior aos quadros do conselho, o qual foi criado com o discurso de retirar os “leigos” do campo de trabalho do profissional da Educação Física, já que a Educação Física antes “terra de ninguém”, agora tinha dono (DIAS, 2011, p. 141).

Dias e Teixeira (2010) e Dias (2011) também relatam que têm se exigido em muitos concursos públicos para o cargo de professor de Educação Física o registro no CREF, tamanha a persuasão deste órgão sobre a sociedade, o que felizmente, em alguns casos, tem sido indeferido pela justiça. Vale destacar que o interessado deverá entrar com recurso para poder garantir seu direito. O Conselho Profissional ao defender o curso de Bacharelado se coloca como uma entidade lucrativa, que exige do profissional o seu registro para atuação. No entanto, este sistema não garante direitos trabalhistas e previdenciários. Lovane et al. (2012) identifica que essa reordenação do trabalho do profissional em Educação Física, independente do espaço escolar ou não-escolar, do setor público ou privado, está caracterizada por relações trabalhistas informais, tais como: sem carteira assinada, sem direito a 13º salário, férias, descanso remunerado, Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS), excesso de horas trabalho, remuneração por hora de trabalho, diversidade de locais de trabalho, baixa remuneração.

Castel (2010) destaca consequências nefastas da política neoliberal no mundo do trabalho, no contexto europeu, como: ameaça da fratura social, desmontagem do sistema de proteção e aumento da instabilidade do emprego. Observa-se este contexto no Brasil, por exemplo, no campo das Licenciaturas também se evidencia uma precarização do trabalho formal, pois aumentou o contrato temporário e emergencial de professores em relação ao servidor estável. Sendo assim, a Licenciatura (funcionário público) também adentra nas políticas neoliberais.

Não encontramos ainda, nenhum argumento, nenhuma pesquisa que informe o que fundamenta a defesa do bacharelado além da posição obtusa dos *confefianos* querendo “abocanhar” esta fatia do mercado no confinamento de filiados. A ideia de conhecimentos diferenciados, de aprendizagens diferenciadas e, portanto, de formações diferenciadas não encontra correspondência na realidade. O bacharelado é sim um salto para trás na área da Educação Física, porque divide a categoria, cinde a formação de maneira abstrata e tenta aprisionar o debate no senso comum (TAFFAREL, SANTOS JÚNIOR, 2010, p. 38-39, grifos dos autores).

A necessidade de mais-valia, repercute na transformação no mundo do trabalho, constituindo um novo perfil profissional para atuação em diversos espaços para a Educação Física (academias, clubes, ...) o que gera a necessidade de reestruturar os cursos de formação, sob a ótica do capitalismo. Segundo Nozaki (2004) a regulamentação das profissões acontece

na esfera jurídica. Essa necessidade surgiu do modo de produção, por isso, muitas vezes a lei não representa uma conquista dos trabalhadores, pois são impostas pelas políticas neoliberais com intuito de mediar as demandas do capital.

Taffarel (2010), Dias (2011) e Cruz (2011) evidenciam a expansão, nos últimos anos, dos cursos de Educação Física no Brasil. Estes estudos apontam também que a formação é oferecida prioritariamente pelas instituições de ensino privado, “[...] constatamos que há uma concentração maior tanto da Licenciatura, quanto do Bacharelado nas IES privadas e uma maior concentração das Licenciaturas nas IES públicas e menor concentração no Bacharelado” (CRUZ, 2011, p. 38). Mais uma vez fica evidente que o processo de criação de novos cursos visa atender as demandas de mercado.

Silva e Frizzo (2011) desenvolveram um estudo que procurou averiguar as produções científicas nos programas de pós-graduação, dissertações e teses, publicadas entre 1998 e 2009 no que se refere a regulamentação da profissão. Nesta pesquisa, foram encontrados 14 estudos, destes 5, defendem a regulamentação da profissão, 6 contrárias e 3 não assumem um posicionamento claro a respeito da temática. Os autores apontam duas categorias que expressam a lógica do CONFEF/CREF:

[...] 1) formação para o mercado de trabalho – os autores têm por entendimento que o mercado de trabalho deve ser regulador e o parâmetro que baliza a formação do professor de EF; 2) concepção de profissional na lógica do capital – o trabalhador deve adequar-se acriticamente às exigências demandadas pelo mercado de trabalho para exercer a sua profissão de maneira “competente, ética e eficaz” (p.159).

Souza, Fuchs e Ramos (2014) afirmam que a fragmentação do curso em Educação Física ocasionou a precarização do trabalho, à medida que a dicotomia entre Licenciatura e Bacharelado induz o profissional a naturalizar o mercado de trabalho caracterizado pelo subemprego, o qual não garante direitos trabalhistas. Conforme Mézáros (2008, p. 44) “[...] assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema”.

Prietto, Iora, Souza (2015) identificaram que a divisão da formação inicial tem ocasionado problemas para os profissionais no mercado de trabalho, fazendo com que os egressos dos cursos de Educação Física optem por uma formação tanto na Licenciatura como no Bacharelado. O estudo verificou que o licenciado depois de egresso faz o curso de Bacharelado com a justificativa de se inserir no mercado de trabalho informal, enquanto o bacharel faz o curso de Licenciatura para ter oportunidade de realizar um concurso público, almejando estabilidade financeira. Na pesquisa também foi constatado que a maioria dos



sujeitos foi favorável a uma formação unificada, pois acreditam que a formação deve contemplar tantos espaços escolares e informais.

Para Taffarel e Santos Júnior (2010) a Resolução n. 07/2004 DCN “[...] são a expressão contingente de uma necessidade histórica do capitalismo garantir a hegemonia na direção do processo de formação humana, da qual a Educação Física é parte integrante” (p. 30). Para Almeida e Silva (2014, p. 110) “[...] as DCNEF defendem um projeto educacional que tem por finalidade a adaptação passiva dos indivíduos às exigências do capital (mercado de trabalho)”. Segundo Pupio (2013, p. 38) as reformas curriculares “[...] cumprem esta função de habituar a formação dos trabalhadores de acordo com as novas condições de produção determinadas pelo desenvolvimento das forças produtivas”.

A DCNEF de 2004 apontou que a formação inicial segue a lógica de mercado voltada para o desenvolvimento de competência, qualificação, empregabilidade e profissionalização. Tal lógica, não contribuiu para a formação de indivíduos críticos, e sim alienados as necessidades do modelo de produção capitalista. Catani, Oliveira e Dourado (2001) indicam em seu estudo, que as reformas curriculares na educação de nível superior estão articuladas as alterações no mundo do trabalho, em virtude da reestruturação produtiva do capitalismo, no qual implicam diretamente, na produção de conhecimento e formação profissional.

Com base no exposto, percebeu-se que as DCNEF não conseguem avançar rumo a uma formação qualificada para a Educação Física. Os problemas nos cursos de formação inicial continuam os mesmos, dentre eles, podemos citar o que foi constatado por Taffarel já em 1993: a) problemas teóricos – disputa de influências de diferentes áreas de conhecimento (sociais, saúde) predominando as teorias positivistas; b) problemas epistemológicos – hegemonia empírico-analítica, atualmente, também teorias pós-modernas; c) problemas de financiamento público – parcerias público-privadas, no qual os recursos públicos são destinados aos setores privados; d) problemas de condições – infraestrutura, corpo docente com baixa qualificação, trabalho pedagógico precarizado, discentes despreparados para as universidades em virtude da péssima qualidade do ensino básico; e) problemas curriculares – inconsistente base teórica, processo de gestão antidemocrático, dicotomia entre teoria/prática e ensino/pesquisa/extensão, teorias de conhecimento voltadas para as demandas do modo de produção capitalista, perfil profissional para o desenvolvimento de competências; f) problemas políticos – perda de autonomia da universidade, pressão exercida pelo FMI, BIRD, Banco Mundial, CREF (TAFFAREL, 1993).

Pode-se perceber, a partir da produção de conhecimento que a proposta de formação é unilateral e corrobora com o modo de produção capitalista, pautado na justificativa das

demandas do mercado de trabalho (BRITO NETO, 2009; FRIZZO, 2010). Os cursos de formação inicial em Educação Física retratam as características explicitadas pela DCNEF. Constatou-se assim, o quanto se faz necessário avançar para uma formação inicial em Educação Física que atenda às necessidades de um processo formativo que contemple os reais interesses da Educação Física, como uma área de conhecimento que não seja gerida pelas leis do capital.

## 5. POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Pode-se compreender que o processo de elaboração das DCNs e das DCNEFs evidencia a dualidade ideológica, no qual, de um lado está a necessidade de reformulação da política pública educacional para atender as demandas do modo de produção capitalista, e do outro a resistência, almejando uma formação atrelada a luta de classes, na qual explicitam a proposta de formação superadora. Essa conjuntura caracteriza o processo de reconfiguração atual da Educação Física. Neste contexto de debates e críticas a DCNEF de 2004 surgiu um movimento que se coloca a favor da revogação desta diretriz e defende uma nova proposta de formação, a Licenciatura de caráter Ampliado.

Neste estudo compreende-se como uma das possibilidades para a formação inicial em Educação Física a Proposta da Licenciatura de caráter Ampliado que propõe uma formação pautada no materialismo histórico dialético que prega a ruptura com o modo de produção capitalista. Nesse sentido, ao defender que a formação inicial em Educação Física rompe com o modo da sociedade vigente, entende-se a como uma luta de contrários.

Neste contexto de discussões e debates de propostas antagônicas, surge outra possibilidade para a formação inicial em Educação Física é a Minuta de Projeto de Resolução (2015) que foi elaborado por Conselheiros do Ministério da Educação. Vale salientar que este documento ainda não foi homologado e aprovado pelo MEC, mas sim, entende-se como uma proposta que vem sendo discutida junto à comunidade acadêmica e instituições de Ensino Superior para instituir novas diretrizes para a Educação Física.

### 5.1 LICENCIATURA DE CARÁTER AMPLIADO: A LUTA DOS CONTRÁRIOS

O processo de reformulação das DCNEF, nos últimos anos, tem provocado movimentos contrários a lógica da formação em Educação Física atrelada ao modo de produção capitalista. Este movimento sugere como alternativa a consolidação da Licenciatura de caráter Ampliado. Os grupos mais engajados neste debate são: o MEEF, a Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer (LEPEL) da UFBA e o Movimento Nacional Contra a Regulamentação da Profissão (MNCR). Ambos também se posicionam contrários ao CONFEF/CREF. O MNCR vem lutando há mais de uma década contra as ingerências do CONFEF e lançou a campanha: somos todos professores, não reconhecemos o 1º de setembro! Fora CONFEF-CREF'S! O movimento defende que o dia do profissional de Educação Física é o dia 15 de outubro, no qual se comemora o dia do professor, e não o dia 1

de setembro, data criada pelo CONFEF/CREF. A ExNEFF propõe uma campanha em defesa da formação unificada – Educação Física é uma só! Formação Unificada Já!, no qual aponta 10 motivos para a formação unificada (2010, 2011). Além de vários estudos de pesquisa que defendem a proposta de unificação da Educação Física (TAFFAREL, 2012, NOZAKI, 2004, SANTOS JÚNIOR, 2005; BOTH, 2009; BRITO NETO, 2009; CRUZ, 2011; MORSCHBACHER, 2012, SILVA; FRIZO, 2011; ARANHA, 2011; DIAS, 2011; ALVES, 2012; DUTRA, 2013; ALMEIDA; SILVA, 2014) e algumas instituições apresentaram propostas de unificação dos cursos de Educação Física UFSM, UFGRS, UFBA nos moldes da Licenciatura de caráter Ampliado. É neste panorama de luta dos contrários que surgiram alternativas para uma formação inicial em Educação Física contrária aos avanços do modo de produção capitalista.

[...] compreende-se que a pedagogia capitalista, ao mesmo tempo que objetiva a educação do trabalhador que, ao vender sua força de trabalho como mercadoria, se submete à dominação exercida pelo capital, educa-o também para enfrentar esta dominação. É no bojo desse processo pedagógico, o qual permeia as relações de produção, que vão sendo gestadas novas formas de organização do trabalho, novos padrões de relação, novas exigências de qualificação, novas ideologias. Estas formas, se representam movimentos de refuncionalização do modo de produção capitalista, também com os germes de sua superação, na medida em que, por meio delas, os trabalhadores vão aprendendo a se organizar, a reivindicar seus direitos, a desmistificar as ideologias, a dominar o conteúdo do trabalho, a compreender as relações sociais e a função que nelas eles desempenham (KUENZER, 1986, p. 11)

Os avanços do capital também vêm acompanhados de movimentos de resistência, que apresentam outras possibilidades contrárias a pedagogia capitalista. É neste sentido que a Licenciatura de caráter Ampliado foi criada, e ainda até hoje é defendida por parte de um pequeno setor. Apesar da dificuldade de materialização da proposta nos cursos de Educação Física, que continuam a defender uma formação voltada para atender as demandas do mercado de trabalho, mesmo assim, ela também se apresenta como uma possibilidade para a formação inicial em Educação Física, da qual se defende neste trabalho.

Nesta proposta, o objeto de estudo da Educação Física é a “Cultura Corporal”, pois “[...] a materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade [...]” (COLETIVO DE AUTORES, p. 39). As manifestações da Cultura corporal foram construídas através da práxis social, assim, desconsiderar a cultura é negar as manifestações que foram produzidas historicamente pelos seres humanos como foi proposto na concepção de movimento humano, presente na DCNEF de 2004.

Esta concepção de Educação Física denomina-se Crítico Superadora e foi desenvolvida por um coletivo de autores da área da Educação Física (Celi Taffarel, Michele Escobar, Lino Castellani Filho, Elizabeth Varjal, Carmem Soares, Valter Bracht), na década de 90. Esta concepção tem como fundamento a Pedagogia Histórico Crítica de Dermeval Saviani. Nesta perspectiva, os estudos defendem o trabalho pedagógico como identidade profissional da Educação Física (BRITO NETO, 2009; COIMBRA, 2010; DUTRA, 2013), ou fazem referência à docência como identidade profissional (TAFFAREL, 2006; BOTH, 2009; DIAS; TEIXEIRA, 2010; CRUZ, 2011; ALMEIDA; SILVA, 2014). Nas palavras de Taffarel (2012):

A Educação Física se caracteriza historicamente pelo trabalho pedagógico da docência no campo da cultura corporal, ou seja, a ação pedagógica no trato com o conhecimento da cultura corporal. Em qualquer campo de trabalho, a ação pedagógica é a base da formação acadêmica e do trabalho. Isto nos aponta a necessidade de considerarmos o princípio de estruturação do conhecimento científico no currículo. A docência, entendida como trabalho pedagógico, é, portanto, a IDENTIDADE PROFISSIONAL do professor de Educação Física e isto pode ser verificado pelos fatos, quando nos reportamos à ação profissional e identificamos seu sentido, significados, finalidades, meios e métodos ao longo da história (p. 112-113).

O trabalho pedagógico é caracterizado pela docência e por suas determinações políticas e sociais que acabam influenciando e repercutindo nas ações do professor. Por isso, não se pode deixar de relacionar este conceito com o trabalho e as características que o mesmo assume na sociedade. Na atualidade, o trabalho pedagógico do professor, assim, como qualquer classe de trabalhadores, assume atributos de precarização e alienação. Nas palavras de Frizzo (2008a, p. 159) o trabalho pedagógico refere-se “[...] a uma noção ampliada do trabalho desenvolvido pelo professor na escola e de suas possibilidades de articulação entre a macro-estrutura sócio-política e o cotidiano da docência nos espaços escolares”.

Sendo assim, o trabalho pedagógico auxilia no entendimento das leis que regem a sociedade capitalista, também é concebido enquanto prática social que tem por meta a superação do modo de produção capitalista. Nota-se que para analisar e entender as repercussões do trabalho pedagógico do professor é necessário olhar para o papel da educação na sociedade. A organização do trabalho pedagógico que a escola e/ou IES assumem estão relacionados com as exigências do sistema vigente e isto, interfere diretamente no trabalho desenvolvido pelos professores.

O professor de Educação Física, além do domínio dos conhecimentos específicos para sua ação profissional deve, necessariamente, compreender e enfrentar as questões envolvidas com o trabalho capitalista, seu caráter e organização. Isto

implica em compreender e agir sobre o duplo caráter que assume o trabalho: um caráter ontológico de formação do ser humano e outro, de trabalho alienado no modo de produção capitalista (TAFFAREL, 2006, p. 168).

O conceito de trabalho pedagógico, contemplado nesta proposta é oriundo do materialismo histórico dialético, por isso, elementos como trabalho, dialética, práxis e historicidade assumem papel de indicar os caminhos dessa proposta. Para Freitas (2012) a finalidade do trabalho pedagógico deve ser a produção de conhecimento por meio do trabalho, enquanto práxis. Segundo Taffarel et al. (2006) o conhecimento é construído a partir da práxis pedagógica. Nesse sentido, a produção de conhecimento deve procurar romper com os métodos tradicionais e acríticos de ensino. Sendo assim, a concepção de ciência da Licenciatura de caráter Ampliado é contrária a proposta apresentada na DCNEF de 2004, estabelecendo uma possibilidade de resistência a esta e, conseqüentemente, ao modelo de formação pautado nas demandas do mercado.

Segundo Sánchez Vázquez (1997) práxis “designa a atividade consciente objetiva, sem que, no entanto, seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do significado “prático” na linguagem comum” (p. 30). A práxis pode ser entendida como uma atividade que estabelece a relação entre o pensamento teórico e sua prática, e portanto, não deve ser reduzida ao entendimento restrito de prática, ou seja não é qualquer atividade. O mesmo autor expõe que a práxis é o elemento central da filosofia marxista, pois não possibilita somente a interpretação do mundo, como também sua transformação. Nesta proposta de formação, a Educação Física, enquanto área de conhecimento foi construída partir da práxis social, por isso se constitui como um campo acadêmico-profissional que apresenta como matriz científica a história.

A Licenciatura de caráter Ampliado almeja uma formação pedagógica que possibilite a práxis articulada a uma sólida formação científica, no qual possibilitará estabelecer relações da especificidade da Educação Física com diversos âmbitos, tais como: educação, sociedade, saúde, políticas públicas, desenvolvimento humano, dentre outros. Nesse viés, a referida proposta compreende a Educação Física como um campo de conhecimento fundamentado nas diversas áreas: ciências sociais, humanas, ciências exatas, da saúde, terra. Sendo assim, à docência deve contemplar as diferentes áreas de conhecimento, na Licenciatura de caráter Ampliado abrange 3 eixos de conhecimento: a) o domínio dos macro-conceitos da área; b) o domínio dos fundamentos para o trato com o conhecimento; c) o domínio dos elementos específicos da docência (SANTOS JÚNIOR, 2005; TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2010).

A formação inicial em Educação Física deverá possibilitar uma formação generalista, humanista e crítica, tendo como fundamento o rigor científico e a reflexão filosófica. Assim, a formação humana é caracterizada como omnilateral que, segundo Manacorda (1991, p. 79) é: “[...] o chegar histórico do homem a uma totalidade de capacidades e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e gozo, em que se deve considerar sobretudo o usufruir dos bens espirituais (plano cultural e intelectual), além dos materiais”.

A tarefa do desenvolvimento humano omnilateral e dos processos educativos que a ele se articulam direciona-se num sentido antagônico ao ideário neoliberal. O desafio é, pois, a partir das desigualdades que são dadas pela realidade social, desenvolver processos pedagógicos que garantam, ao final do processo educativo, o acesso efetivamente democrático ao conhecimento na sua mais elevada universalidade. Não se trata de tarefa fácil e nem que se realize plenamente no interior das relações sociais capitalistas. Esta, todavia, é a tarefa para aqueles que buscam abolir estas relações sociais (FRIGOTTO, 2012, p. 270-271).

A formação omnilateral deve possibilitar a apropriação de conhecimento de forma integral, totalizante. Este conceito de formação integra a ciência e o trabalho em todas as suas dimensões e potencialidades e objetiva a emancipação humana, nesse sentido possibilita a articulação entre a educação e o trabalho rompendo com o caráter unilateral de formação e para isso, faz-se necessário outro sistema de sociedade. Nesse sentido, a formação omnilateral objetiva a centralidade do trabalho como princípio educativo e a contradição do trabalho na sociedade capitalista. A Licenciatura de caráter Ampliado apresenta como diretrizes curriculares:

- 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, observando-se o indicado na resolução que decorre deste parecer;
- assegurar a sólida formação básica na área e o aprofundamento de estudos em campos temáticos de ação profissional ou de formação acadêmica, principalmente os que são motivo de estudos e investigações pelos grupos de pesquisa da instituição;
- assegurar um processo de formação crítica que considere a articulação entre os conhecimentos de fundamentação e da atividade profissional com as dimensões política, humana e sociocultural;
- indicar os campos de conhecimento que comporão o currículo;
- estimular e aproveitar práticas independentes, visando estudo de formação complementar para fins de integralização do curso;
- encorajar o reconhecimento de conhecimentos adquiridos fora do ambiente universitário, inclusive experiências profissionais relevantes para a área de formação;
- fortalecer as unidades teoria-prática, tendo a prática como eixo articulador do currículo, a pesquisa como princípio educativo, por meio de atividades planejadas e sistematizadas em pesquisas, estágios, monitorias e atividades curriculares em comunidades e de extensão que deverão constituir-se como atividades essenciais do currículo da graduação;
- nortear a formação acadêmica tendo como referência os critérios da atualidade, da adequabilidade às capacidades dos estudantes, a discussão acumulada

pela área, bem como as referências cientificamente atualizadas em áreas afins, que se mostram relevantes para a formação e para responder aos desafios educacionais da contemporaneidade;

- compreender uma concepção de formação humana omnilateral, em contraponto a concepção de competências, não incorrendo o reducionismo que induz a formação a um sentido meramente instrumental, mas sim, como uma política global que compreende dimensões humanas como a científica, pedagógica, técnica, ético-moral e política.

- assegurar tanto o domínio dos meios de produção do conhecimento – as categorias e leis do pensamento científico –, quanto os instrumentos referentes a métodos e técnicas de pesquisa, bem como, o acumulado historicamente acerca da cultura corporal – objeto de estudo dos cursos de formação do professor de Educação Física (TAFFAREL, 2006, p. 164).

Nesse viés, as competências e habilidade defendidas na proposta da Licenciatura de caráter Ampliado objetivam a autonomia e a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo, no qual o trabalho é considerado como um princípio educativo. Percebe-se que esta ideia é contrária as competências propostas pela Resolução 07/2004 que promovem uma formação pautada na lógica da empregabilidade e do disciplinamento.

No que tange ao campo de atuação, a organização curricular possibilitará a atuação em diversos âmbitos da Educação Física. O licenciado será apto a desenvolver seu trabalho em diferentes espaços, tanto escolar como extra-escolar. Segundo Dias e Teixeira (2010) e Dias (2011) o MEEF é contrário a fragmentação do curso de Educação Física, pois compreende está divisão como promotora da especialização precoce na formação dos profissionais e também por descaracterizar a área epistemológica da Educação Física. Os autores também apontam que o movimento estudantil identifica o CONFEF/CREF como “[...] o maior agente na divulgação de mentiras a respeito do campo de intervenção dos futuros trabalhadores da área da Educação Física” (p. 188).

Somos contrários a essa divisão, pois ela não se justifica nem cientificamente e muito menos na realidade dos cursos. Entendemos como um retrocesso para a área essa divisão, que foi pautada em interesses corporativistas de alguns setores. Somos todos professores, independente da área que estamos atuando (escolas, clubes, academias e hospitais) estamos tratando pedagogicamente os conteúdos da Educação Física na mediação com nossos alunos (EXNEEF, 2010, p.7).

Para Taffarel (1998) “[...] quanto menos resistência, mais avançam as políticas neoliberais, e que a resistência é legítima, pois expressa a vontade coletiva, construída historicamente pela classe trabalhadora” (TAFFAREL, 1998, p. 22). A materialização desta proposta requer 7 elementos que devem ser contemplados durante a formação inicial:

1. sólida formação teórica de base multidisciplinar e interdisciplinar na perspectiva da formação omnilateral; 2. unidade entre teoria/prática, que



significa assumir uma postura em relação a produção do conhecimento científico que impregna a organização curricular dos cursos, tomando o trabalho como princípio educativo e como práxis social; 3. gestão democrática – que permita a vivência e o trabalho com relações de poder democráticas, e não autoritárias; 4. compromisso social com ênfase na concepção sócio-histórica do trabalho, estimulando análises políticas sobre as lutas históricas pela superação da sociedade de classes, para que seja garantido o acesso aos bens a todos que dele participam em sua produção, especificamente no campo da cultura corporal; 5. o trabalho coletivo, solidário e interdisciplinar, o trabalho pedagógico como eixo articulador do conhecimento para a formação omnilateral; 6. formação continuada para permitir a relação entre a formação inicial e continuada no mundo do trabalho; 7. avaliação permanente como parte integrante das atividades curriculares, de responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político pedagógico da instituição, abarcando as dimensões da avaliação da aprendizagem, do docente, dos programas e projetos, da instituição (QUELHAS, NOZAKI, 2006, p. 83-84).

Diante desta dualidade da formação inicial em Educação Física, algumas instituições oferecem apenas o curso de Licenciatura em Educação Física, como foi o caso dos IES: Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), UECE (Universidade Estadual do Ceará), UNEB (Universidade do Estado da Bahia), Universidade Estadual de Feira do Santana (UEFS), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de Tocantins (UFT)<sup>5</sup>.

Outras IES optarem por oferecer os cursos de Licenciatura e Bacharelado, como é o caso da: USP (Universidade de São Paulo), UNESP (Universidade Estadual Paulista), UFSCAR (Universidade Federal de São Carlos), UEL (Universidade Estadual de Londrina), UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina), UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), UFOP (Universidade Federal de Ouro Preto), UFMA (Universidade Federal do Maranhão), UNIVASF (Universidade Federal do Vale do São Francisco), UFU (Universidade Federal de Uberlândia), UFV (Universidade Federal de Viçosa), UFRGS, UFSM, UFAM (Universidade Federal do Amazonas), UFOP (Universidade Federal de Ouro Preto), UFCE (Universidade Federal do Ceará), UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte), UNB (Universidade De Brasília)<sup>6</sup>.

O CEFD/UEPA (Universidade Federal do Pará) em 2008 passou por uma reestruturação curricular, na qual o curso passou a se chamar de Licenciatura Plena em Educação Física com base nos princípios da formação na Licenciatura de caráter Ampliado.

---

<sup>5</sup> Dados disponíveis na base de dados oficial relativas às IES e cursos de graduação do Sistema Federal de Ensino. site: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Pesquisa realizada no dia 12/08/2016.

<sup>6</sup> Dados disponíveis na base de dados oficial relativas às IES e cursos de graduação do Sistema Federal de Ensino. site: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Pesquisa realizada no dia 12/08/2016.

Ribeiro et al. (2015) identificou em seu estudo que apenas sete dos dezesseis docentes da instituição, entrevistados, dominam satisfatoriamente o currículo elaborado. No que diz respeito aos limites e avanços da proposta, novamente seis docentes identificam o currículo com uma visão de formação que supera a lógica de adequação ao mercado de trabalho, cinco docentes relatam não terem visto avanços. Os limites mais evidenciados pelos professores frente a proposta curricular são: ausência e/ou incipiência de conhecimentos ou componentes curriculares na proposta pedagógica; falta de momentos formativos para os docentes; falta de diálogo e trabalho coletivo; disputas políticas entre o corpo docente; falta de compromisso do corpo docente; proposta pedagógica que não atende as demandas do mercado; deficiência na organização e condição de componentes curriculares.

Para Souza, Couto e Marin (2014) compreender a relação entre um projeto de formação – materializado no PPP dos cursos, com o trabalho pedagógico é de suma importância, pois é necessário que a teoria esteja contemplada na práxis dos professores. De nada adianta um projeto de formação nos moldes da Licenciatura de caráter Ampliado, se o trabalho pedagógico dos docentes não considerar os aspectos teóricos-metodológicos da proposta.

No referente estudo, as autoras analisam o trabalho pedagógico dos docentes do curso de Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) da UFSM em relação ao Projeto Político Pedagógico dos Cursos (PPC) e constatam que a maioria dos docentes não possuía conhecimento da base epistemológica que norteava seu trabalho pedagógico. Participaram da pesquisa 13 docentes, dos quais seis não têm conhecimento das teorias do PPC, sendo que alguns afirmaram não ter conhecimento e outros apresentaram uma concepção distante do proposto pelo PPC. Apenas um professor afirmou fundamentar-se na teoria do conhecimento do PPC. Isto evidencia a fragilidade dos cursos de formação inicial, no que consiste as concepções coletivas que norteiam a formação e que materializadas nos PPCs, devem embasar teoricamente as práticas pedagógicas.

Por isso insistimos que o que defendemos não é preparar o futuro professor para adaptar-se ao local onde vai atuar. Ao contrário, queremos que ele seja formado sob uma base sólida o bastante que o permita contextualizar sua intervenção e a partir daí que seja capaz de dosar, garantir uma sequência lógica e sistematizar o conhecimento que será tratado (TAFFAREL, SANTOS JÚNIOR, 2010, p. 38).

Para Mézáros (2011, p. 47) “Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente”. Esta alternativa é a

Licenciatura de caráter Ampliado para a Educação Física. Diante desta luta dos contrários, entre os que defendem a fragmentação da Educação Física, no qual atende as demandas do sistema capitalista, e os que almejam a materialização desta proposta como uma possibilidade concreta de mudanças, surgiu em 2015 uma proposição de nova DCN para a Educação Física.

## 5.2 MINUTA DE PROJETO DE RESOLUÇÃO (2015)

A Minuta de Projeto de Resolução para a Educação Física tem como base a Resolução CNE/CP nº2, de 1º de julho de 2015, no qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de Licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda Licenciatura) e para a formação continuada. Neste momento da pesquisa, procurou-se analisar qual a proposta de formação que o documento apresenta, identificando assim a tendência do debate para a formação inicial em Educação Física.

O objeto de estudo da Educação Física na Minuta de Projeto de Resolução (2015) é o movimento humano. Anteriormente, procurou-se apontar que ao defender este objeto de estudo seria o mesmo que defender uma concepção fragmentada de ser humano. Esta concepção se enquadra na classificação de Saviani (1987) como uma teoria não-crítica. Tais teorias não compreendem a educação como um fenômeno condicionado a sociedade, sendo assim, auxiliam na reprodução de classes e reforçam o modo de produção capitalista. A Proposta da Minuta de Projeto de Resolução continua a enfatizar a Educação Física como promotora da saúde, como observado no artigo 3º:

A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que propiciem ou venham a propiciar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas (MINUTA DE PROJETO DE RESOLUÇÃO 2015).

Em linhas gerais, constatou-se que a preocupação central com a atuação dos profissionais de Educação Física foi a promoção da saúde. Esta questão, não é desmerecida, porém, a discussão da área da Educação Física como promotora da saúde, recebeu, no decorrer da história, uma vasta crítica, em que intelectuais da área, expressaram o limite desta

concepção, em que através do desenvolvimento biológico-motor, objetivam promover a adoção, por parte do educando, de um modo de vida saudável, restringindo-se à visão funcionalista e apolítica frente à sociedade, indicando atividades esportivas e componentes da aptidão física como meios de legitimar a importância da área da Educação Física. Mais uma vez, a Educação Física compromete-se com um projeto de educação que não considera que as necessidades dos seres humanos, mesmo as biológicas, “são satisfeitas socialmente” (SOUZA, 2009), desta forma a sociedade é vista sob a categoria do rendimento, conseqüentemente, do “liberalismo, funcionalismo, biologicismo, positivismo e adaptação à ordem vigente” (FERREIRA, 1995, p. 26).

A organização curricular proposta foi a mesma da DCNEF de 2004, propondo uma formação de caráter amplo e específico, tendo 20% da carga total destinada a núcleos temáticos. Notou-se que o artigo 6º da Minuta de Projeto de Resolução propõe o mesmo que a Resolução de 07/2004 em seu artigo 7º, conforme evidenciado no quadro abaixo:

Quadro 2 – Comparativo do artigo 7º da Resolução 07/2004 com o artigo 6º da Minuta de Projeto de Resolução (2015).

(continua)

RESOLUÇÃO Nº7/2004	MINUTA DE PROJETO DE RESOLUÇÃO
<p>Art. 7º Caberá à Instituição de Ensino Superior, na organização curricular do curso de graduação em Educação Física, articular as unidades de conhecimento de formação específica e ampliada, definindo as respectivas denominações, ementas e cargas horárias em coerência com o marco conceitual e as competências e habilidades almejadas para o profissional que pretende formar.</p> <p>§ 1º A Formação Ampliada deve abranger as seguintes dimensões do conhecimento:</p> <p>a) Relação ser humano-sociedade</p> <p>b) Biológica do corpo humano</p> <p>c) Produção do conhecimento científico e tecnológico</p> <p>§ 2º A Formação Específica, que abrange os conhecimentos identificadores da Educação Física, deve contemplar as seguintes dimensões:</p> <p>a) Culturais do movimento humano</p> <p>b) Técnico-instrumental</p> <p>c) Didático-pedagógico</p> <p>§ 3º A critério da Instituição de Ensino Superior, o projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física poderá propor um ou mais núcleos temáticos de aprofundamento, utilizando até 20% da carga horária total, articulando as unidades de conhecimento e de experiências que o caracterizarão.</p> <p>§ 4º As questões pertinentes às peculiaridades regionais, às identidades culturais, à educação ambiental, ao trabalho, às necessidades das pessoas</p>	<p>Art. 6º. Caberá à Instituição de Ensino Superior, na organização curricular <b>do curso de Educação Física</b>, articular as unidades de conhecimento de formação específica e ampliada, definindo as respectivas denominações, ementas e cargas horárias em coerência com o marco conceitual e as competências e habilidades almejadas para o profissional que pretende formar.</p> <p>§ 1º. A Formação Ampliada deve abranger as seguintes dimensões do conhecimento:</p> <p>I - relação ser humano-sociedade;</p> <p>II - biológica do corpo humano;</p> <p>III - produção do conhecimento científico e tecnológico.</p> <p>§ 2º. A Formação Específica, que abrange os conhecimentos identificadores da Educação Física, deve <b>abranger</b> as seguintes dimensões:</p> <p>I - culturais do movimento humano;</p> <p>II - técnico-instrumental;</p> <p>III - didático-pedagógico.</p> <p>§ 3º. A critério da Instituição de Ensino Superior, o projeto pedagógico do <b>curso de Educação Física</b> poderá propor um ou mais núcleos temáticos de aprofundamento, utilizando até 20% da carga horária total, articulando as unidades de conhecimento e de experiências que o caracterizarão.</p> <p>§ 4º. As questões pertinentes às peculiaridades regionais, às identidades culturais, à educação</p>

Quadro 2 – Comparativo do artigo 7º da Resolução 07/2004 com o artigo 6º da Minuta de Projeto de Resolução (2015).

(conclusão)

RESOLUÇÃO Nº7/2004	MINUTA DE PROJETO DE RESOLUÇÃO
portadoras de deficiência e de grupos e comunidades especiais deverão ser abordadas no trato dos conhecimentos da formação do graduado em Educação Física.	ambiental, ao trabalho, às necessidades das pessoas portadoras de deficiência e de grupos e comunidades especiais deverão ser abordadas no trato dos conhecimentos da formação do graduado em Educação Física

Fonte: Autores

Quanto a organização curricular, pode-se evidenciar uma alteração da proposta em relação DCNEF de 2004, que consistiu na carga horária dos cursos, que passará a ter no mínimo 3200 horas, conforme a Resolução CNE/CP 2/2015 e não mais 2800 horas. Pode-se constatar, que a Minuta de Projeto de Resolução apresentou uma proposição para os cursos de Educação Física semelhante a Resolução de 07/2004. Observou-se na proposta da Minuta que tanto a concepção de Educação Física como as competências e habilidades não foram alteradas. A Minuta de Projeto de Resolução (2015) definiu também oito competências e habilidades para a formação inicial em Educação Física, apresentando-se como uma cópia das proposições, conforme explicitado no quadro abaixo:

Quadro 3 – Comparativo do artigo 6º § 1º da Resolução 07/2004 com o artigo 5º § 1º da Minuta de Projeto de Resolução (2015).

(continua)

RESOLUÇÃO Nº 7/ 2004	MINUTA DE PROJETO DE RESOLUÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 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.</li> <li>- 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.</li> <li>- Intervir acadêmica e profissionalmente de forma deliberada, adequada e eticamente balizada nos campos da prevenção, promoção, proteção e</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>I - 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;</li> <li>II - 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 à formação, à Ampliação e ao enriquecimento cultural da sociedade para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável;</li> <li>III - intervir acadêmica e profissionalmente de forma deliberada, adequada e eticamente balizada nos campos da prevenção, promoção, proteção e</li> </ul>

Quadro 3 – Comparativo do artigo 6º § 1º da Resolução 07/2004 com o artigo 5º § 1º da Minuta de Projeto de Resolução (2015).

(conclusão)

RESOLUÇÃO Nº 7/ 2004	MINUTA DE PROJETO DE RESOLUÇÃO
<p>reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.</p> <p>- 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> <p>- 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.</p> <p>- 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.</p> <p>- 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 a acadêmico-profissional.</p> <p>- 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</p>	<p>Reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas;</p> <p>IV - 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> <p>V - 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 propiciem ou venham a propiciar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas, <b>desenvolvidos nos âmbitos de instituições educacionais, de atendimento à saúde e nas demais instâncias sociais pertinentes;</b></p> <p>VI - 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 propiciem ou venham a propiciar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas;</p> <p>VII - acompanhar as transformações acadêmico-científicas da Educação Física e de áreas afins mediante a análise crítica da literatura especializada <b>COM</b> o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional;</p> <p>VIII - 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.</p>

Percebeu-se que o currículo da Educação Física nesta proposta continua a inculcar na formação inicial do futuro trabalhador competências e habilidades que evidenciam a adaptação da educação ao sistema do modo de produção capitalista. Nesse sentido, caberia aos professores “[...] conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos (DUARTE, 2001, p. 38).

No entanto, a Minuta de Projeto de Resolução (2015) apresentou um avanço sucinto em relação a DCNEF de 2004. A alteração refere-se a extinção dos cursos de bacharelado, conforme artigo 7º, “Os cursos de Bacharelado em Educação Física atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do ano letivo seguinte à publicação desta Resolução (MINUTA DE PROPOSTA DE RESOLUÇÃO, 2015). As IES, após a aprovação da Resolução terão um ano para adequar os projetos político pedagógico dos cursos.

Como salientado anteriormente, a Minuta de Projeto de Resolução (2015) propõe uma formação para todos os contextos da área (artigos 2 e 3). A proposta de extinção do Bacharelado acabaria com a fragmentação de Licenciatura e Bacharelado. Deste modo, a proposta possibilitaria uma formação generalista no que se refere ao campo de atuação, o graduado em Educação Física poderá atuar tanto no meio formal (escolar) quanto no meio informal (academia, clubes, hospitais). A especificidade da área de atuação deve ocorrer na graduação por meio de eixos temáticos e através da formação continuada.

Percebeu-se que a Minuta de Projeto de Resolução está distante de uma proposta de formação de caráter ampliado, pois continua a defender os mesmos propósitos da Resolução 07/2004. Pode-se interpretar que esta proposição de Resolução vem a esclarecer a divergência de interpretações que a DCNEF de 2004 que possibilitou com a criação dos cursos de bacharelado. Ao propor a extinção do bacharelado na Minuta, esta possibilita o fim da disputa pelo campo de atuação.

Ao apresentar uma proposta de unificação como possibilidade para a formação inicial, a concepção de conhecimento pode continuar a apresentar elementos que possibilitem a fragmentação na formação inicial, ao continuar com a dicotomia entre Ciências Sociais e Humanas, assim como a relação teoria e prática. Por isso a necessidade de reestruturação curricular nas IES levar em consideração a práxis como elemento articulador dos currículos, conforme defendido na Licenciatura de caráter Ampliado.

A discussão desta Minuta de Resolução tem gerado movimentos em defesa da revogação desta proposta, pois defendem a permanência dos cursos de Bacharelado. O

CONFEF, diante da Minuta de Projeto de Resolução, postou em seu site<sup>7</sup>, uma nota esclarecedora elencando 12 considerações que: 1) O CREF como um órgão que orienta e fiscaliza o exercício profissional; 2) A orientação nacional emanada dos órgãos reguladores da educação superior brasileira define que os egressos de cursos de Licenciatura estarão qualificados para a docência na educação básica (sabe-se que isto é uma falácia, já que o MEC compreende que Licenciatura Plena habilita para atuação em todos os âmbitos); 3) enfatiza a importância da Licenciatura, mas compreende que é necessário uma formação específica para ser professor; 4) Uma formação específica para aqueles profissionais que não querem atuar na escola, por isso a necessidade do curso de bacharelado; 5) O CONFEF compreende que o exercício profissional dos egressos de Licenciatura e Bacharelado é diferente, cada curso possui objetivos, perfil de egresso diferenciado, apesar de identificar aspectos formativos em comum; 6) O CONFEF se posiciona contrário a: compreensão de que os cursos são iguais; que as competências e habilidades exigidas são as mesmas; que tanto bacharel como licenciado são educadores; 7) educador é diferente de professor, que os profissionais da saúde (médico, enfermeiro) desenvolvem atos educativos, mas não são considerados professores; 8) O CONFEF zela pela qualidade do exercício profissional e que possa garantir profissionais, cada vez mais, competentes e éticos; 9) CONFEF se posiciona contrário a supervalorização de um curso (Licenciatura, Bacharelado) em detrimento do outro, novamente reafirma que os objetivos e competências são distintos; 10) o crescente aumento dos cursos de bacharelado reforça a importância da formação, sua inserção no mercado de trabalho vem se consolidando; 11) O Sistema CONFEF/CREFs reafirma a sua disposição em trabalhar para garantir que o exercício profissional na Educação Física seja realizado por profissionais; 12) O CREF deseja participar do processo de elaboração das DCNEF. Além desta nota “esclarecedora”, o sistema CONFEF/CREF vem se mobilizando contrário a aprovação da Minuta de Projeto, promovendo um abaixo-assinado.

Na edição de junho (2016) da revista do CONFEF/CREF, a entidade se coloca contrária mais uma vez a Proposta de Minuta de Resolução compreendendo-a como um retrocesso para a Educação Física, no entendimento de Iguatemy Lucena, conselheira do CREF de PB:

A aprovação pode acarretar no retrocesso da consolidação do modelo atual de formação superior; a volta dos cursos de licenciatura com caráter eminentemente técnico – esportivo ou, contrariamente, com predominância da Pedagogia na

---

<sup>7</sup> Disponível: <http://www.confef.org.br/extra/conteudo/default.asp?id=1427>. Acesso em 3 julho de 2016.



formação profissional da área; retrocesso na formação profissional para intervir na Saúde; proliferação de cursos técnicos e abertura de espaço para ocupação da área por leigos ou egressos de outras profissões” (CONFEEF, p. 31, 2016).

Percebeu-se, novamente, que o CONFEEF/CREF vem se articulando por meio da imprensa, promovendo debates nas IES, abaixo-assinado, com intuito de revogar a Minuta de Projeto de Resolução (2015), pois na sua concepção, a proposta é considerada um retrocesso para a área. Vale salientar que o CONFEEF se auto-denomina entidade representativa da categoria e a sua justifica se pauta nas necessidades do mercado de trabalho. Conforme Nozaki (2004) “[...] O CONFEEF, desde sua criação, tentou ingerir-se na formação superior em Educação Física, participando e criando fóruns nacionais e regionais para a construção de políticas nessa área” (p. 248).

O Colégio Brasileiro de Ciências do esporte (CBCE), diante da proposição da Minuta de Projeto de Resolução (2015), elaborou um relatório (junho de 2016) sobre as discussões produzidas nos Grupos de Trabalho Temático (GTTs CBCE). Participaram destas reflexões 76 professores/pesquisadores que participam dos comitês científicos dos GTTs, muitos destes professores de IES público/privado. Três GTTs se posicionaram a favor da unificação proposta na Minuta (GTT Atividade Física e Saúde, GTT Formação Profissional e Mundo do Trabalho, GTT Movimentos Sociais). Dois manifestaram-se contrários (GTT Escola, GTT Treinamento Esportivo). E o GTT Comunicação e Mídia se posicionou em favor da autonomia dos IES e contrário ao sistema CONFEEF/CREF. O relatório destaca três questões centrais que nortearam a discussão: 1) a compreensão do objeto, identidade e hegemonia da Educação Física compreendida a partir Cultura Corporal e suas determinações históricas, nesse viés é compreendida como uma matriz pedagógica; 2) a formação generalista ou especialista para o trabalho, e identificou que a Minuta de Resolução só substitui o termo Bacharelado por Licenciatura, ou seja, a Minuta de Projeto não avança numa proposta de formação unificada. 3) autonomia acadêmica e mercado de trabalho, no qual a ação da Educação Física como um serviço no âmbito da saúde, do esporte e do lazer surgem interesses para legitimar a criação de cursos em Bacharelado e o papel do CONFEEF/CREF.

- Há uma recusa de interferência exógena e infundada do sistema CREF/CONFEEF sobre a formação e atuação em Educação Física, que faz desconhecer a história da área;
- Cabe ao Conselho Nacional do MEC não trabalhar na lógica de que juntar significa unir, ignorando as disputas e as relações de hegemonia. A unificação não deve ser feita tão somente fundada numa matriz teórica hegemônica, especialmente quando se pensa no trabalho da escola;
- Há uma maior recorrência, tanto em termos de posições como de argumentos, a favor de uma formação unificada, porém garantindo os avanços que a própria

separação possibilitou em termos de compreensão da área e de ampliação da infraestrutura;

- Se materializada as diretrizes para uma formação unificada, há argumentos que isso deve ocorrer como Licenciatura de caráter ampliado tendo como objeto a cultura corporal e, a respeito dela, a prática-intervenção pedagógica-docente;

- Há uma preocupação sublinhada no sentido de que as diretrizes não reforcem a noção de que os cursos de formação inicial sejam apenas espaços de reprodução de um projeto neoliberal, pelo contrário, resgatem, com centralidade, a noção de direitos sociais;

- A questão discutida não se esgota na unificação, pois envolve uma grande preocupação com os conteúdos das diretrizes, havendo, nesse sentido, entendimentos sobre a necessidade de aprofundamentos e de construção de arenas públicas de debates. O CBCE deve ser um espaço de articulação nessa linha, levando em conta as reflexões constantes nesse relatório, fazendo isso em proximidade com a Comissão de Revisão das DCNs (CNE) (RELATÓRIO CBCE, 2016).

A discussão elaborada pelos GTTs apontaram questões centrais que precisam ser discutidas pela comunidade acadêmica, pois incidem diretamente num projeto de formação humana que estabelece os sentidos do trabalho em Educação Física. A discussão da Minuta de Projeto de Resolução tem levado vários IES a promoverem eventos com intuito de debater esta questão. Dentre os eventos, podemos citar: Encontro Estadual de Coordenadores de Curso de Educação Física de Santa Catarina, Encontro de Coordenadores de Cursos de Educação Física do Estado de São Paulo, Encontro de Estudantes de Bacharelado em Educação Física da Universidade Federal de Pernambuco, Encontro de Estudantes de Licenciatura e de Bacharelado em Educação Física da Universidade Federal da Paraíba; Reunião de Docentes e Coordenadores de curso do Rio Grande do Sul; VII Seminário de Educação Física e Ensino Superior de Minas Gerais, Fórum de Educação Física da Universidade Rio Verde, Formação Superior em Educação Física: Diretrizes Curriculares Nacionais em debate na UNB.

Numa perspectiva macro, Taffarel (2012) aponta seis elementos que contribuem para o “processo de desqualificação e a destruição das forças produtivas” na formação de professores (p. 106): 1) retirada de intelectuais orgânicos da luta de classes e sua transformação em intelectuais institucionais; 2) Recuo da teoria; 3) Diretrizes Curriculares Fragmentadas; 4) Currículos de graduação rebaixados teoricamente; 5) Regulamentação da profissão; 6) Criação de Conselhos de Fiscalização do Profissional.

Com base nestes seis itens apontados pela autora, procurou-se analisar os avanços e retrocessos da Minuta de Projeto de Resolução (2015), no sentido de apontar elementos que expressem o distanciamento ou a aproximação desta proposta com a conservação de um projeto de formação pautado em um projeto de classes, como identificados abaixo:

1) É proposto um modelo de cientificização da Educação Física pautado em competências, compromete-se com o projeto histórico capitalista, já que as mudanças propostas não apresentam a intenção desvelar as contradições postas na realidade e sim para repassar aos educandos as competências e os valores demandados dessa lógica, em que:

Não é gratuito o bombardeio ideológico dos intelectuais que, engrossando a fila dos ‘esqueçam o que eu disse’, procuram esconder os rumos que o capitalismo determina para a educação, apontando, por exemplo, que: ‘A questão do conhecimento é vital para o exercício da cidadania política num mundo que deixa de ser marcado por bipolaridades excludentes - capital x trabalho, classe dominante x classe dominada (MELLO, 1996, p. 34 apud ESCOBAR, 1997, p. 153-154).

2) Esta proposta continua a desconsiderar o debate geral da educação, não avança em uma elaboração teórica, pois continua a defender o movimento como objeto de estudo da Educação Física e a estabelecer competências e habilidades pautadas nas demandas do mercado de trabalho. A Minuta de Projeto de Resolução (2015) propõe em seu artigo 3º, parágrafo único:

Os cursos de Educação Física deverão qualificar os egressos para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando à formação, à ampliação e ao enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

3) Pode-se constatar a contribuição, conseqüentemente, o avanço discreto da Minuta de Projeto de Resolução (2015), ao propor apenas um curso de formação inicial em Educação Física, pondo fim a separação entre Licenciatura e Bacharelado, conforme exposto anteriormente, em seu artigo 7º.

4) A Minuta de Projeto de Resolução ao propor a unificação dos cursos de Educação Física possibilitará uma nova elaboração de propostas curriculares dos IES que podem possibilitar uma retomada de discussões e apropriação de um embasamento teórico mais consistente para os cursos de Educação Física, pautados na relação entre Ciências Sociais e Naturais. A Minuta de Projeto em seu artigo 8º afirma-se que:

As instituições de educação superior que mantêm cursos de Bacharelado em Educação Física poderão transformá-los em cursos de Licenciatura, elaborando novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução.

5 e 6) Possibilitará também um avanço, pois é justamente na criação dos cursos de Bacharelado, que o CONFED/CREF se pauta na argumentação para defender a

regulamentação da profissão, com a extinção do Bacharelado não se teria mais a necessidade de regularizar a profissão, já que o MEC é quem regulamenta os cursos de licenciatura.

A Minuta de Projeto de Resolução (2015) pode ser considerada uma política educacional, e, portanto, é mediada pelo estado e sociedade. Sendo assim, a Proposta torna-se limitada, pois ela não vai ser revolucionária, ela não vai ter os moldes da Licenciatura de caráter Ampliado, na qual propõe a superação do modo de produção capitalista, como norte histórico na formação inicial.

## **6. CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: AVANÇAR OU RECUAR?**

No contexto atual, a formação inicial precisa ser compreendida tendo como referência o modo de produção capitalista. Este modelo de sociedade é caracterizado por constantes crises – denominado por Frigotto (2003) e Mészáros (2011) como crise estrutural – que repercutem diretamente em vários setores, inclusive na educação. Neste sentido, a formação humana é mediada pelas políticas educacionais, que sofrem implicações do neoliberalismo.

A temática deste estudo teve como objetivo contribuir com as discussões sobre a formação inicial em Educação Física, uma vez que existem posicionamentos divergentes, e, por conseguinte, concepções diferentes de sociedade e formação humana que incidem diretamente nos cursos de formação inicial. Este estudo procurou demarcar essa atual possibilidade de reconfiguração das DCNEF.

Num primeiro momento, apresentou-se a produção científica em relação a DCNEF de 2004, no qual foi possível verificar que a formação inicial em Educação Física vem atender as necessidades do modo de produção capitalista, pautada nas necessidades imediatas do mercado de trabalho. A DCN apresenta como características a necessidade de: desenvolver competências e habilidades, uma concepção de Educação Física como promotora de saúde, fragmentação do conhecimento que culmina na dicotomia Licenciatura e Bacharelado.

A medida que avançam as crises do capitalismo, surgiu também a necessidade da resistência, travou-se uma luta de contrários, na qual é apresentada uma nova proposta de formação, pautada na historicidade e na práxis como matriz científica, evidenciando que existem possibilidades de superação de uma formação unilateral atrelada ao modo de produção capitalista.

Neste cenário, emerge uma nova proposta de reestruturação dos cursos de Educação Física – Minuta de Projeto de Resolução (2015) – que vem no sentido de amenizar as disputas no que tange o espaço de atuação profissional. Deste modo, constatou-se que o documento não almeja uma transformação radical da sociedade, no entanto, aponta para a unificação dos cursos em Educação Física. No quadro a seguir, as sínteses das Propostas de formação inicial em Educação Física.

Quadro 4 – Síntese das propostas da Resolução 07/2004, Proposta da Licenciatura de caráter Ampliado e a Minuta de Projeto de Resolução (2015).

Caracterização	DCNEF 2004	Proposta de Licenciatura de caráter Ampliado	Minuta de Projeto de Resolução (2015)
Denominação do curso	Graduação em Educação Física: Licenciatura, Bacharelado, tecnólogo	Licenciatura em Educação Física (de caráter ampliado)	Graduação em Educação Física Licenciatura
Objeto de estudo	Movimento Humano	Cultura Corporal	Movimento Humano
Perfil do graduado	Licenciado e Bacharel, tecnólogo	Licenciatura	Licenciatura
Trabalho	Atender as demandas do modo de produção capitalista	Atender os interesses dos trabalhadores	Atender as demandas do modo de produção capitalista
Concepção de formação	Unilateral	Omnilateral	Unilateral
Concepção de conhecimento (ciências naturais x ciências sociais)	Fragmentação	Unificação	Unificação

Fonte: Autores

Com base nas três propostas de formação inicial em Educação Física elencadas – DCNEF de 2004, Licenciatura de caráter Ampliado e Proposta de Minuta de Resolução (2015) – somente encontra-se uma possibilidade de formação que se coloca resistente aos avanços do sistema capitalista, a proposta da Licenciatura de caráter Ampliado. Acredita-se que a formação inicial em Educação Física deve possibilitar uma formação em sua totalidade, neste sentido, o professor deve ter acesso a diversos conhecimentos das Ciências Sociais e Humanas e das Ciências Naturais e Exatas. O campo de intervenção profissional deve ser amplo. Neste aspecto a Minuta de Projeto de Resolução possibilita um avanço sucinto, ao evidenciar que a formação inicial em Educação Física deve ser a mesma, independente dos campos de atuação. Esta Proposta coloca em extinção os cursos de Bacharelado, sendo assim, a formação inicial é pautada em uma formação única, a Licenciatura. Mas isso pode não garantir uma formação unificada se o conhecimento continuar fragmentado.

No entanto, a Minuta de Projeto não esclarece como ficará a situação dos egressos (licenciados e bacharéis) dos cursos de Educação Física quanto a intervenção profissional, orientados pela Resolução de 2004. Ocorrerá curso de capacitação para adequar a esta proposta de formação sem distinção de campo de atuação? Como ficará o registro dos profissionais no CONFEF/CREF, já que é o MEC quem regulamenta a profissão de professor?

A Licenciatura Ampliada e a Minuta de Projeto de Resolução são possibilidades que encontram resistência para sua materialização. A possibilidade para torna-se realidade precisa de condições favoráveis, o que se percebe na atualidade é um movimento contrário a aprovação destas possibilidades atreladas ao sistema CONFEF/CREF que vem mobilizando a comunidade acadêmica, colocando-se contrário a aprovação da Minuta de Projeto de Resolução (2015).

Na conjuntura brasileira, atualmente, vivencia-se uma crise política que culminou com a instauração de impeachment da presidente, o que resultou na troca de secretários, atrasos em processos em andamento para votação nas Câmaras dos senados e deputados. Neste cenário político, o governo atual vem apresentando propostas que causam profundas implicações para a educação, com a aprovação de políticas educacionais, tem-se como exemplos: a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional (PEC 241/55) que congela os gastos e investimentos em saúde e educação; a proposta de reformulação do ensino médio (Medida Provisória – MP 746/16); reformulação da previdência social (PEC 287), dentre outras. A aprovação destas propostas é mediada pelo neoliberalismo, conforme já salientado anteriormente, no qual instaura medidas privatistas e a retirada de direitos e conquistas históricas da classe trabalhadora, conforme exposto por Taffarel (1998). Mais uma vez, evidencia-se que as políticas públicas educacionais são implementadas de “cima para baixo”, ou seja, para o governo não existe a possibilidade de diálogo e isto também vai incidir na reformulação da DCN para a Educação Física.

A Minuta de Projeto de Resolução (2015) recua ao desconsiderar o avanço na educação, ao evidenciar as limitações de uma concepção de Educação Física – Movimento Humano – considerada fragmentada; ao propor competência e habilidades atreladas as necessidades do modo de produção capitalista; uma concepção de formação unilateral. Estas características recuam no sentido de uma formação inicial em Educação Física qualificada. Sendo assim, a proposta não possibilita um avanço de conhecimento para a área.

No entanto, a Minuta de Projeto de Resolução (2015) possibilita um avanço sucinto ao propor a extinção dos cursos de bacharelado. Mas este avanço é limitado ao defender os conceitos e ideais da DCNEF de 2004. Atualmente, a formação inicial continua com a dualidade de conhecimentos entre Licenciatura e Bacharelado, o que atende as necessidades do sistema CONFEF/CREF. Nessa luta pela extinção dos cursos de Bacharelado, esta entidade se coloca mais uma vez bem articulada conseguindo persuadir para que seus interesses sejam atendidos. Por isso, a necessidade de uma articulação maior por parte daqueles que defendem uma formação contra a lógica do capital.

Acredita-se que para conter os avanços do modo de produção capitalista é necessário resistir e a sua transformação depende exclusivamente da luta de classes. Por isso, a necessidade avançar com a Licenciatura de caráter Ampliado e não recuar com a Minuta de Projeto de Resolução (2015), apesar desta, contemplar um dos quesitos defendidos que é a formação unificada.



## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, E. F.; SILVA, W. J. L. Contribuição à crítica da formação de professores de Educação Física: em defesa da Licenciatura Ampliada. **Motrivivência**, v. 26, n. 43, p. 104-117, dezembro/2014. Disponível em:< <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2014v26n43p104>>. Acesso 02 mai. 2016.
- ALVES, M. S. As falsas interpretações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física e suas expressões em reformulações curriculares. **Motrivivência**, Ano XXIV, nº 38, p. 217-230 Jun./2012. Disponível em:<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/viewFile/21758042.2012v24n38p217/22976>>. Acesso 18 mai. 2016.
- ANTUNES, R. **A dialética do trabalho**. ANTUNES, R. (Org.). São Paulo: Expressão, 2004.  
ANTUNES, R. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, C. Acerca da indissociabilidade entre as categorias Trabalho e Educação. **Motrivivência**, Florianópolis, Ano XXII, Nº 35, P. 41-61 Dez./2010. Disponível em:<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2010v22n35p41>>. Acesso em: 14 ago. 2015.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. Cortez: São Paulo, 2011.
- ARANHA, O. L. P. **Currículo de Formação de professores de Educação Física no Estado do Pará**: conteúdos curriculares, concepções pedagógicas e modelos de profissionalidade. 2011. 270f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2011.
- AZEVEDO, Â. C. B.; MALINA, A. Memória do currículo de formação profissional em Educação Física no Brasil. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 129-142, jan. 2004. Disponível em:<<http://rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/viewFile/231/233>>. Acesso em: 10 mai. 2015.
- BIANCHETTI, R. G. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 118.
- BOTH, V. J. **Mudanças no mundo do trabalho e suas mediações na Educação Física**. 2009.121 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação Física) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2009.
- BRACHT, V. **Epistemologia da Educação Física**. In Ensaio: Educação Física e Esporte/organizadores Máuri de Carvalho e Adriano Maia. - Vitória, UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cede**, ano XI, n. 48, ago., 1999. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>>. Acesso em 05 jan. 2017.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Decreto-lei n. 1.212**, 7 abr. 1939.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Decreto-lei n. 8.270**, 3 dez. 1945.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução CFE 69/1969**, de 06 de novembro de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem reservados na organização dos Cursos de Educação Física. **Documenta**, Rio de Janeiro, n. 109, p.157-159, dez. 1969.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução CFE 03/1987**, 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). Brasília, 1987b.

BRASIL. **Lei n. 9394/1996**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 15 ago. 2015.

BRASIL. **Lei n. 9696/1998**, de 01 de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Brasília, 1998. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19696.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19696.htm)>. Acesso em: 15 ago. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília (DF): Senado Federal, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 01/2002**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: ago. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 02/2002**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: ago. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES 07/2004**, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, 2004b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>>. Acesso em: ago. 2015.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CES 04/09**. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial. Brasília (DF): MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE). **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano**

**Nacional de Educação,** 2014. Disponível em:<[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>. Acesso 18 abril, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.** Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category\\_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192)>. Acesso 24 jun. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Minuta de Projeto de Resolução para audiência Pública de 11/12/2015.** Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=28641-proposta-de-resolucao-pdf&category\\_slug=dezembro-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=28641-proposta-de-resolucao-pdf&category_slug=dezembro-2015-pdf&Itemid=30192)>. Acesso 03 jan. 2016.

BRITO NETO, A. C. **O impacto das Diretrizes Curriculares Nacionais nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de graduação em Educação Física do Estado do Pará.** 2009. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2009.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social:** uma crônica do salário. 9 ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2010.

CATANI, Afrânio Mendes. **O que é capitalismo.** 34.ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F. Política Educacional, mudanças no mundo do Trabalho e reforma curricular dos cursos de Graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, [S.l.], ano XXII, no 75, Agosto/2001. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a06.pdf>>. Acesso 04, jan. 2017.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2010. p. 295-316.

CHEPTULIN, A. **A Dialética Materialista:** Categorias e Leis da Dialética. São Paulo: Alfa-Omega, 2004.

COIMBRA, T.C. **O reordenamento no mundo do trabalho e a precarização do trabalho do professor de educação física:** mediações da mercadorização da cultura corporal. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ 2009.

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. **Sobre as mudanças das Diretrizes Curriculares da Educação Física: relatório de reflexões em/de GTTs CBCE.** Disponível em:<[http://www.cbce.org.br/upload/biblioteca/gtts\\_cbce\\_dcns\\_graduacao\\_ef.pdf](http://www.cbce.org.br/upload/biblioteca/gtts_cbce_dcns_graduacao_ef.pdf)>. Acesso 05 jan. 2017.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Proposta do CNE pode alterar Diretrizes Curriculares nacionais. **Revista Educação Física**, Ano XV, n. 60, jun. 2016, p. 30-31.

CRUZ, A. S. O embate de projetos na formação de professores de Educação Física: além da dualidade licenciatura – bacharelado. **Motrivivência**, Florianópolis, Ano XXIII, Nº 36, P. 26-44 Jun./2011. Disponível em:<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2011v23n36p26>>. Acesso 11 mai. 2016.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**. 4 ed. São Paulo: Autores Associados, 1989.

D'AGOSTINI, A.; TITTON, M. Educação Física no contexto da crise estrutural do capital e nas mudanças no mundo do trabalho: repercussões na formação dos professores. SOUZA, M. S.; RIBAS, J. F. M.; CALHEIROS, V. C. (Org.). **Conhecimento em Educação Física: no movimento das mudanças no mundo do trabalho**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2015, p. 123-148.

DELORS, J. et al. **Learning: The Treasure within**. Paris: UNESCO, 1990. EFA Global Monitoring Report. Paris: UNESCO. Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user.../PillarsLearningZhou.pdf>. Acesso em: 07 de julho 2015.

DIAS, F. B. M. **Fragmentação da formação de professores de Educação Física: minimização da formação sob a ordem do capital**. 2011. 297 f. Dissertação (Mestre em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

DIAS, F. B. M.; TEIXEIRA, D. R. A necessidade histórica da cultura corporal: limites e possibilidades sob a ordem capitalista. **Motrivivência**, Ano XXIII, nº 36, junho/2011. Disponível em:<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/viewFile/2175-8042.2011v23n36p94/19645>>. Acesso em: 01 ago. 2015.

DUARTE, N. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, 2001. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04>>. Acesso 21 jun. 2016.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas,SP: Autores Associados, 2003.

DUTRA, G. C. Z. **Contribuições para a análise das bases teóricas que fundamentam as propostas de formação de professores de Educação Física**. 2013. 193 p. Dissertação (Mestre em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

ESCOBAR, M. O. **Transformação da Didática: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica: experiência na disciplina escolar Educação Física**. 1997, 204 p. Doutorado (Doutor em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 1997.

EXNEEF. Gestão 2010/2011: A Licenciatura Ampliada e as Lutas do MEEF. **Caderno de debates**, V. XIII, 2011. Disponível em:<

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/106387/caderno13.pdf?sequence=1>>. Acesso 04, jan. 2017.

FERREIRA, M G. **Teoria da Educação Física: Bases e propostas pedagógicas**. In: Ferreira Neto, Amarílio, Goellner, Silvana V. & BRACHT, Valter (Org.). *As Ciências do Esporte no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1995.

FRAGA, A. B. et al. Alterações curriculares de uma escola septuagenária: um estudo sobre as grades dos cursos de formação superior em Educação Física da ESEF/UFRGS. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. esp., p. 61-95, 2010. Disponível em:< <http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/18232>>. Acesso 17 abr. 2016.

FREITAS, L. C. **Crítica da Organização do trabalho pedagógico e da Didática**. Papirus; Campinas, SP: 2004.

FREITAS, L.C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc., Campinas**, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>>. Acesso 05 mar. 2017.

FRIGOTTO, G. Prefácio. In: BIANCHETTI, R. G. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 9-15.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 10 ed. Vozes: Petrópolis, RJ, 2011, p. 25- 54, 2011.

FRIGOTTO, G. Educação omnilateral. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da educação do campo**: Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. Ed. 1 reimpressão. São Paulo: Cortez, 2015, p. 263.

FRIZZO, G. Divisão da formação em Educação Física: “crônica de uma morte Anunciada”. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 163-173; ago. 2010. Disponível em< <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9591>>. Acesso 15 mai. 2016.

FRIZZO, G. F. E. O trabalho pedagógico como referência para a pesquisa em educação física. **Pensar a prática**, Góias, v. 11, n. 2, p. 159-167, maio/ago, 2008a. Disponível:< <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/viewFile/3535/4097>>. Acesso nov. 2014.

FRIZZO, G. F. E. A produtividade da Educação Física improdutiva. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 03, p. 209-232, setembro/dezembro de 2008b. Disponível em:< <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2591/4184>>. Acesso em: 01 out.

FRIZZO, G. F. E. **A Organização do Trabalho Pedagógico da Educação Física na escola capitalista**. 2012. 264 f. Tese (Doutor em Ciências do Movimento) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

FRIZZO, G. F. E. Objeto de Estudo da Educação Física: as concepções materialistas e idealistas na produção do conhecimento. **Revista Motrivivência**, Ano XXV, Nº 40, p. 192-206 Jun./2013. Disponível em:< <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2013v25n40p192>>.

FRIZZO, G. F. E.; RIBAS, J. F. M.; FERREIRA, L. S. A relação trabalho-educação na organização do trabalho pedagógico da escola capitalista. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 3, p. 553-564, set./dez. 2013. Disponível em:< <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducao/article/view/8987>>. Acesso em: 05 ago. 2015.

GAWRYSZEWSKI, B. **CONFED**: organizador da mercantilização do campo da educação física. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2008.

GENTILI, P. Adeus à escola pública: A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: Crítica ao neoliberalismo em Educação**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 215-237.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONZÁLES, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não - lugar da EF Escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, v.1, n. 1, 2009. Disponível em:< <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/929>>. Acesso 14 ago. 2015.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 21 ed. 2011.

KONDER, L. **O que é dialética?**. 28 ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. 2 ed. São Paulo: Autores Associados, 1986, 203 p.

KUENZER, A. Z. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 877-910, out. 2006. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a12v2796>>. Acesso em: 01 jun. 2015.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 10 ed. Vozes: Petrópolis, RJ, 2011, p. 55- 75, 2011.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino e mudanças**. 3 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012.

LEMOS, L. M. et al. As contradições do processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de formação em Educação Física e os movimentos de resistência à submissão ao mercado. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 03, 2012. Disponível em: < <http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/19749>>. Acesso em: 16 abr. 2016.

LOVANE, M. L. et al. As contradições do processo de elaboração das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de formação em Educação Física e os movimentos de resistência à submissão ao mercado. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 03, 2012. Disponível em: < [www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/19749/21138](http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/19749/21138)>. Acesso em: 29 abr. 2016.

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.

MARQUES, F. B.; FIGUEIREDO, Z. C. C. Diretrizes Curriculares Nacionais e suas repercussões nos currículos de formação docente em educação física. **Motrivivência**, v. 26, n. 43, p. 30-43, dezembro/2014. Disponível em:< <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2014v26n43p30>>. Acesso em: 13 mai. 2016.

MARX, K. Manuscritos econômicos e filosóficos. In: FROMM, E. (Org.). **Conceito marxista do homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

MARX, K. **O 18 Brumário de Luiz Bonaparte**. (tradução de Nélio Schneider). São Paulo: Centauro, 2003.

MARX, K. **A ideologia alemã**: crítica da novíssima filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2007.

MARX, K. **O Capital**: O processo de produção do capital. Vol. I. 31 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MARX, K. Prefácio. In: MARX, K. **O Capital**: Crítica da economia política. Livro I. V. 1. O processo de produção do capital. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 31. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. 571 p.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. Tradução de Francisco Raul Cornejo. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MICHELOTTI, D. V.; SOUZA, M. S. Análise do conhecimento teórico-metodológico dos professores em Educação Física do CEFD/UFSM em relação à sua prática pedagógica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 02, 2008. Disponível em:< <http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/2315/3358>>. Acesso em: 16 abril, 2016.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (Org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 9-30.

MORSCHBACHER, M. **Reformas Curriculares e a formação do (novo) trabalhador em Educação Física**: a subsunção da formação à lógica privada/mercantil. 2012. 247f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2012.

MUÑOZ, G. H. et al. Reforma curricular dos cursos de licenciatura em Educação Física: contribuições dos professores das redes públicas de ensino. **Pensar a Prática**, 9/2: 231-248, jul./dez. 2006. Disponível em:< <https://revistas.ufg.emnuvens.com.br/fef/article/view/171/1464>>. Acesso em: 12 mai. 2016.

MUSSACATO, J. C et al. Formação inicial de professores na perspectiva histórico-crítica: por quê? Para quê? Para quem?. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.46, p. 130-144, jun2012. Disponível em:< <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/3770>>. Acesso em: 01 out. 2015.

NOZAKI, H. T. O mundo do trabalho e o reordenamento da Educação Física brasileira. **Revista da Educação Física/UEM** 10(1):3-12, 1999. Disponível em:< <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3808>>. Acesso em: 22 jun. 2015.

NOZAKI, H. T. **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, RJ, 2004.

PENNA, A.M. **Sistema CONFEF/CREFS**: a expressão do projeto dominante de formação humana na educação física. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2006.

PEREIRA, S. M. Políticas educacionais no movimento das mudanças no mundo do trabalho. Souza, M. S.; RIBAS, J. F. M.; CALHEIROS, V. C. (Org.). **Conhecimento em Educação Física**: movimento das mudanças no mundo do trabalho. Ed. UFSM: Santa Maria, RS, 2015, p. 41-58.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface**, ago., 1997. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/06.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2015.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. 3 ed. Trad. Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular 2011, 192 p.

PRIETTO, A. L.; IORA, J. A.; SOUZA, M. S. **Divisão licenciatura/bacharelado no curso de Educação Física**: o olhar dos egressos. 2015. 17 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.

PUPIO, B. C. **As disputas pela direção da formação de professores de Educação Física no Brasil (1980-2012)**. 2013. 206f. Dissertação (Mestre em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2013.



QUELHAS, A. A.; NOZAKI, H. T. A formação do professor de educação física e as novas diretrizes curriculares frente aos avanços do capital. **Motrivivência**, Florianópolis, Ano XVIII, n. 26, p. 69-87 Jun. 2006. Disponível em:< <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/680>>. Acesso em: 24 jun. 2016.

RIBEIRO, G. S.; et al. A formação inicial em Educação Física e as repercussões da proposição de Licenciatura Ampliada no CEFD/UEPA. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 1, jan./mar. 2015. Disponível em:< <http://revistas.ufg.emnuvens.com.br/fe/article/view/29592>>. Acesso em: 17 abril, 2016.

SADER, E. Prefácio. In: MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital**. Boitempo, 2005.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 101-130 In: FAZENDA, I. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010, p.75-100.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. Teoria e da prática: uma relação dinâmica e contraditória. In: V COLÓQUIO DE EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA. **Anais**. . . [S.l.: s.n.], 2010.

SÁNCHEZ, VÁZQUEZ. **A Filosofia da práxis**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

SANTOS JÚNIOR, C. L. **A formação de professores de Educação Física: a mediação dos parâmetros teórico-metodológicos**. 2005. 194 f. Tese (Doutor em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, BA, 2005.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 16 ed. Autores Associados: Campinas, SP, 1987.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 4 ed. Editora Autores Associados: Campinas, SP, 1994.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf> >. Acesso em: 01 mar. 2016.

SILVA, G. G.; FRIZZO, G. F. E. Crítica à regulamentação da profissão e à produção científica defensora do sistema CONFED/CREFS. **Motrivivência**, Ano XXIII, n. 36, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2011v23n36p149>>. Acesso em: 16 abril, 2016.

SILVA, T. T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia política e na política da pedagogia. FRIGOTTO, G. et al. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 9-29.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOBRINHO, J. P. de S. **Formação em educação física: uma análise à luz da centralidade do trabalho**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2009.

SOUZA NETO, S. et al. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, jan. 2004. Disponível em:<<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/230/232>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

SOUZA, M. S. **Esporte escolar: possibilidade superadora no plano da cultura corporal**. São Paulo: Ícone, 2009.

SOUZA, M. S.; COUTO, M.L.; MARIN, E.C. A Relação entre as Ciências Sociais e as Ciências Naturais na Formação em Educação Física do CEFD/UFMS. **Pensar a Prática**, [S.l.], v. 17, n° 1, mar., 2014. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/21520/16396>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

SOUZA, M. S.; FUCKS, M. M.; RAMOS, F. K. Diretrizes Curriculares nacionais e o processo de formação de professores em Educação Física: análise a partir da legalidade, conhecimento e mundo/mercado de trabalho. **Motrivivência**, v. 26, n. 43, 2014. Disponível em :< <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2014v26n43p17>>. Acesso em: 17 abril, 2016.

TAFFAREL, C. N. Z. **A formação do profissional da Educação: o processo pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física**. 1993. 312 f. Tese (Doutora em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, 1993.

TAFFAREL, C. N. Z. Currículo, formação profissional na Educação Física & esportes e campos de trabalho em expansão: antagonismos e contradições na prática social. **Movimento**, Ano IV, n. 7, 1997. Disponível em:<<http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2366>>. Acesso em: 17 abril, 2016.

TAFFAREL, C. N. Z. A Formação Profissional e as Diretrizes Curriculares do Programa Nacional de Graduação: o assalto às consciências e o amoldamento subjetivo. **Revista Da Educação Física/UEM** 9(1):13-23, 1998. Disponível em:<<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3823/2635>>. Acesso em: 12 ago. 2015.

TAFFAREL, C. N. Z. et al. Formação de Professores de Educação Física para a cidade e o campo. **Pensar a Prática**, v. 9, n. 2, p. 153-179, jul./dez. 2006. Disponível em:<<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/166>>. Acesso em: 19 nov. 2015.

TAFFAREL, C. N. Z. Do Trabalho em geral ao Trabalho Pedagógico: contribuição ao debate sobre o trabalho pedagógico na educação física. **Motrivivência**, Ano XXII, Nº 35, P. 18-40 Dez./2010. Disponível:<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2010v22n35p18>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

TAFFAREL, C. N. Z. SANTOS JÚNIOR, C. L. Formação humana e formação de professores de Educação Física: para além da falsa dicotomia licenciatura x bacharelado. In: TERRA, D. V.; SOUZA JÚNIOR, M. (Org.). **Formação em Educação Física & Ciências do esporte políticas e cotidiano**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, Goiânia, CBCE, 2010, p. 13-48.

TAFFAREL, C. Z. Formação de professores de Educação Física: diretrizes para a formação unificada. **KINESIS**, Santa Maria, v. 30, n.1, 2012. Disponível em: < <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/kinesis/article/view/5726>>. Acesso em: 17 abril, 2016.

TITTON, M.; TRANZILO, P. J. R.; ALVES, M. S. O embate de projetos na definição das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Educação Física: contribuições do MEEF para formação de professores. **Motrivivência**, Ano XVII, Nº 25, P. 79-102 Dez./2005. Disponível em:< <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/4696>>. Acesso em: 13 mai. 2016.

TORRES, C. A. Estado, privatização e política educacional – Elementos para uma crítica do neoliberalismo. GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: Crítica ao neoliberalismo em Educação**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 103-128.

TRIVIÑOS, Augusto W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1ª ed. 18ª reimpressão. São Paulo: Atlas, 2009.