

**RAFAEL ALENCAR FURTADO**

**DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA: A FORMAÇÃO  
PROFISSIONAL EM QUESTÃO**

Monografia apresentada como requisito parcial para  
conclusão do curso de Licenciatura em Educação Física,  
do Departamento de Educação Física, Setor de Ciências  
Biológicas, da Universidade Federal do Paraná. Turma  
T. Professor Iverson Ladwig

**PROFESSOR ORIENTADOR  
JORGE FERNANDO HERMIDA**

## DEDICATÓRIA

Para meu pai Osvaldo e minha mãe Míeko, por tudo.  
Para minha companheira Aninha e minha filha Malu,  
por tudo mais.

## AGRADECIMENTOS

A minha Aninha, pela vida que compartilhamos, pelo amor que vivemos e a luta que construímos e fazemos. Te amo.

A minha Maluzinha, pela companheirinha que já é, pelos beijinhos e pela paciência com o pai sempre “fazendo trabalho”. Te amo.

Aos meus pais, pelo apoio, paciência e, principalmente, por terem me ensinado a “enxergar” o mundo e o verdadeiro sentido da indignação. Amo vocês.

Aos meus irmãos, Mano e Pedro, e minha irmãzinha Maria, pela união, o apoio e o amor que dividimos em nossas vidas.

Aos companheiros, amigos e amores da “vanguarda”: Ná, Rodrigo, Mari, Mario, Marlos, Carol, Adri, Pedrinho, Dudu, Punk e Marcelo, por tantas “reuniões”, conversas à toa, farras, lutas e tantos momentos únicos, cheios de VIDA.

Aos companheiros da Executiva: Bruno, Dérick, Mauro, Shirley, Rê Lucena, Renata, Érica, Mineirinho, e tantos outros, pelas várias noites mal dormidas e por tanta vida bem vivida. Saudade de vocês.

Aos companheiros de DCE, Rogério, Fran, Mel, Nei, Mikami, Larissa, Mara, e tantos outros, pelos diversos “embates fudidos” que partilhamos, além de tudo mais.

Aos “novos” companheiros de CAEF, Mel, Rê, Lau, Camila, Talita, Renatinha, Tati, Willy, pelo “gás” e vida que começamos a compartilhar.

A todos os que sonham e lutam por uma sociedade justa e igualitária, ou seja, socialista.

## Vence na vida quem diz sim

Vence na vida quem diz sim / Vence na vida quem diz sim

Se te dói o corpo

Diz que sim

Torcem mais um pouco

Diz que sim

Se te dão um soco

Diz que sim

Se te deixam louco

Diz que sim

Se te babam no cangote

Mordem o decote

Se te alisam com o chicote

Olha bem pra mim

Vence na vida quem diz sim / Vence na vida quem diz sim

Se te jogam lama

Diz que sim

Pra que tanto drama

Diz que sim

Te deitam na cama

Diz que sim

Se te criam fama

Diz que sim

Se te chamam vagabunda

Montam na cacunda

Se te largam moribunda

Olha bem pra mim

Vence na vida quem diz sim / Vence na vida quem diz sim

Se te cobrem de ouro

Diz que sim

Se te mandam embora

Diz que sim

Se te puxam o saco

Diz que sim

Se te xingam a raça

Diz que sim

Se te incham a barriga

De feto e lombriga

Nem por isso compra a briga

Olha bem pra mim

Vence na vida quem diz sim / Vence na vida quem diz sim

Chico Buarque - Ruy Guerra/1972-1973

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	vi
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>2 A EDUCAÇÃO E O CAPITAL: A CRISE DO SISTEMA</b> .....	3
2.1 DESDOBRAMENTOS NO CAMPO EDUCACIONAL.....	10
2.2 FORMAÇÃO PROFISSIONAL: A UNIVERSIDADE NA PRATELEIRA DO MERCADO .....	13
<b>3 DIRETRIZES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO FÍSICA EM DEBATE</b> .....	18
3.1 ORIGEM DA PROPOSTA.....	21
3.2 A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL CONTIDA NA PROPOSTA.....	24
3.3 PARA ALÉM DA VISÃO MERCANTILISTA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL .....	27
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	30
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	35
<b>ANEXO 1</b> .....	38
<b>ANEXO 2</b> .....	43

## RESUMO

O presente trabalho pretende analisar a proposta de Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação de Educação Física, entendendo esse processo como parte integrante de um conjunto mais amplo de ações por parte do ideário neoliberal, no campo educacional. Para tanto, procurou-se compreender e estabelecer as bases econômicas, políticas e sociais da sociedade atual e seus desdobramentos, principalmente no campo educacional. Concluiu-se que para a elaboração de uma proposta sólida de formação profissional, torna-se essencial formatar um amplo processo de debate, fundamentado no trabalho pedagógico da docência, bem como em uma perspectiva de formação humana dialeticamente relacionada com um projeto de sociedade justo, igualitário e por tanto, comprometido com a classe trabalhadora e sua emancipação

## 1 INTRODUÇÃO

Na atual conjuntura de agravamento das crises sociais e econômicas, decorrente da crise do modelo taylorista/fordista de produção e do Estado de Bem-Estar Social, percebe-se que o grande capital vem reordenando suas ações através de medidas que visam a reconfiguração do papel do Estado capitalista. Nesse sentido, o ideário neoliberal tem avançado em todas as dimensões da sociedade, inclusive e fundamentalmente no campo educacional e em nosso caso específico de análise, na formação profissional, colocando ao Estado um papel limitado e de aparelho de execução e legitimação de seus objetivos.

Por sua vez, analisando a conjuntura nacional da última década, percebe-se que as políticas públicas vêm se conformando de acordo com os interesses do grande capital e de sua expansão. Através de um projeto político, econômico e social baseado na subordinação das necessidades da maioria da população pelos anseios do sistema hegemônico, os governos nacionais desse período se constituíram em executores eficientes das políticas neoliberais que atingiram e atingem todos setores de nossa sociedade.

A Educação por sua vez, tem se caracterizado como um dos alvos principais dessas políticas. Em todas as fases do processo educacional, reformas foram operadas tanto nas questões estruturais e de financiamento, com diminuições progressivas dos investimentos, quanto nos projetos político-pedagógicos das diversas áreas do conhecimento direcionadas às diversas etapas desse processo.

Então, perceber que as políticas educacionais implementadas são um reflexo dos interesses do sistema estabelecido, torna-se não só evidente como essencial para compreender que “a legislação educacional veicula, pois, a ideologia que o Estado, o poder público, quer fazer vingar, através de sua política educacional. Por sua vez, o Estado, enquanto instância política, representa determinada classe social detentora do real poder, a classe social dominante” (SEVERINO, 1986, p. 37).

O ensino superior, parte constituinte deste sistema educacional, vem atravessando uma reforma universitária constituída de um conjunto de medidas que

deslocam a função prioritária da Universidade, qual seja o compromisso com os interesses da sociedade em geral, para vinculá-la de forma dependente e subordinada às leis e aspirações do mercado. Esse redirecionamento de objetivo, reflete-se também na questão da formação profissional, onde encontram-se propostas curriculares que priorizam o conhecimento técnico, limitado a sua área, em detrimento de uma formação humana mais ampla, que possibilite a compreensão dos processos sociais mais abrangentes, determinantes das condições objetivas e subjetivas de vida desse profissional e do meio social ao qual está inserido. Essa concepção, materializa-se também nas propostas de Diretrizes Curriculares dos cursos do ensino superior.

A Educação Física vem, historicamente passando por mudanças de paradigmas que de forma geral, sempre reproduziram os interesses do sistema hegemônico, inclusive no que diz respeito às propostas de formação profissional nos cursos de graduação da área.

A presente proposta de pesquisa, procurará, através de uma revisão de literatura e de análise documental, refletir sobre o processo atual de elaboração de políticas públicas para a formação profissional na Educação e na área da Educação Física, abordando o processo de construção das Diretrizes Curriculares, bem como das transformações do trabalho em Educação Física provenientes das mudanças do mundo do trabalho, procurando apontar a viabilidade conceitual e de efetivação de um projeto de formação profissional comprometido com a emancipação da classe trabalhadora e de superação do modelo político, econômico e social vigente.

## **2 A EDUCAÇÃO E O CAPITAL: A CRISE DO SISTEMA**

Ao fazer uma análise do modelo capitalista de produção e de sua situação atual em nossa sociedade, é importante perceber que sua crise, decorrente do esgotamento do modelo taylorista/fordista de produção, como resposta às necessidades e anseios do ideário liberal, é essencialmente estrutural, “é um elemento constituinte do movimento cíclico da acumulação capitalista” (FRIGOTTO, 1995, p. 62). E não simplesmente conjuntural ou decorrente do modelo onde o Estado desempenha um papel de grande intervenção e regulação da economia, de ampliação das despesas sociais e de garantias aos trabalhadores.

Essa intervenção maior do Estado na economia constituiu-se na opção capitalista para a crise de superprodução de 1929, com a intenção de evitar o colapso total do sistema. Adotou-se primeiramente o taylorismo e o fordismo que se caracterizam como modelos de organização do trabalho, de produção de mercadorias e de regulação social, postuladores de um aprimoramento da mecanização rígida da produção, da separação entre a concepção e a execução do trabalho, da produção padronizada das mercadorias, de uma linha de montagem divisora do trabalho específico, de um aumento intenso de capital morto, da economia em grande escala e do consumo em massa (FRIGOTTO, 1995).

Esse modelo de produção se estabelece como a base técnica na qual implementou-se um Estado de Bem-Estar Social, que desenvolveu principalmente e exclusivamente nos países capitalistas avançados, políticas públicas objetivando “a estabilidade no emprego, políticas de rendas com ganhos de produtividade e de previdência social, incluindo seguro desemprego, bem como direito à educação, subsídio no transporte etc” (FRIGOTTO, 1995, p. 70), com a intenção clara de aumentar o poder aquisitivo da classe trabalhadora para torná-las clientes possíveis das mercadorias em circulação.

Durante mais de trinta anos, essa concepção de estado conseguiu alcançar resultados expressivos nos países centrais, onde a maioria da população obteve um padrão de vida elevado e satisfatório. Direitos sociais como educação, saúde, trabalho,

moradia, transporte e lazer estiveram ao alcance de parte considerável da população. Porém, a chamada “era de ouro” do capitalismo começou a apresentar seus limites ao final da década de 60, “com a progressiva saturação dos mercados internos de bens de consumo duráveis, concorrência intercapitalista, crise fiscal e inflacionária que provocou a retração dos investimentos” (FRIGOTTO, 1995, p. 73).

O chamado Estado de Bem-Estar Social começou a ser suprimido, face a um outro conjunto de ações que continuaram a perpetuar e a intensificar a exploração das classes populares e da natureza pela classe dominante, o neoliberalismo. Seu surgimento acontece logo após a II Guerra Mundial, como “reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar” (ANDERSON in: GENTILI, SADER 1998, p. 09), tendo por origem, o texto de Frederick Hayek, com o sugestivo nome de “O Caminho da Servidão”, escrito em 1944. Propondo a volta às “leis naturais” do mercado e opondo-se contundentemente às intervenções estatais, o neoliberalismo não teve uma base sólida de sustentação para sua aplicabilidade, já que nessa época as políticas sociais do *welfare state* obtinham grande êxito e sua derrocada ainda não era evidente. No cenário mundial, o ideário neoliberal somente obteve condições reais de se efetivar com a chegada de uma profunda crise de recessão no mundo capitalista avançado, onde pela primeira vez, acontecem simultaneamente baixas taxas de crescimento com altos índices de inflação (ANDERSON in: GENTILI, SADER 1998). A partir de então, as idéias de Hayek e de outros neoliberais começam a ganhar força para se concretizar.

Esse pacote econômico, político e cultural - o neoliberalismo – aparece desse modo, como a única alternativa para a sobrevivência, expansão e reprodução do capital. Impondo-se principalmente através da definição de um novo papel para o Estado, reduz gradualmente e drasticamente sua intervenção no mercado e concomitantemente, delega ao mesmo uma função de grande intervenção na regulação e flexibilização das leis trabalhistas e um enxugamento radical nas despesas sociais. Privilegiando dessa forma, os grandes grupos privados econômicos, suas regras e conseqüentemente sua cultura e ideologia. Dessa forma também, contribuindo para o deslocamento de um grande contingente humano para o desemprego ou para o

subemprego, como nos aponta ANTUNES (1998, p. 41) “uma subproletarização intensificada, presente na expansão do trabalho parcial, temporário, precário, subcontrolado, ‘terceirizado’, que marca a sociedade dual no capitalismo avançado.”

Esse movimento do capitalismo ao mesmo tempo em que proporciona uma maior concentração no acúmulo de capital e um aumento significativo no exército de reserva dos trabalhadores, provoca um estrangulamento no mercado de consumo e um desmascaramento de suas possibilidades em satisfazer as necessidades básicas dos cidadãos e cidadãs. O esgotamento das condições de civilidade do sistema é apontado por TAFFAREL (2000, p. 07), citando SINGER<sup>1</sup>: “na verdade, já há algum tempo o capitalismo perdeu sua função “civilizatória” enquanto organizador impiedoso mas eficiente do trabalho. (...) Simplesmente para prosseguir existindo o sistema funda-se cada vez mais no desperdício e na “obscureza planejada”.

Porém, essa incapacidade de solucionar ou pelos menos de proporcionar condições para que se resolvam os problemas da exclusão e miséria mundiais, não se refletem no subjetivo geral da população como responsabilidade central do sistema e sim, como falta de uma administração eficiente, produtiva e racional. Dessa maneira, começa a se criar a imagem do Estado como a de um “elefante branco”, dispendioso, lento e ineficaz, como nos indica BORÒN in: GENTILI, SADER (1998, p. 77) “a ‘satanização’ do Estado como causador de todas as desgraças e infortúnios que, de diferentes maneiras, afetaram as sociedades capitalistas”. Incompatível então, com a dinâmica do “mundo moderno”. Uma campanha de descrédito às instituições públicas e seus funcionários, apregoando-lhes o estereótipo de “marajás” e de parasitas .

Por tanto, segundo os neoliberais, um “Estado mínimo” precisa ser construído, mais enxuto, pelo menos no que diz respeito aos gastos sociais e não aos fundos privados, para que a “agilidade” da economia não seja prejudicada. Aqui também, não se pode admitir a existência de tantos mecanismos “protecionistas” para os trabalhadores, que dificultam e entram a produtividade. Portanto, “em meio a tanta destruição de forças produtivas, da natureza e do meio ambiente, há também, em

---

<sup>1</sup> SINGER, D. **Desemprego: uma solução não capitalista**. Revista teoria & Debate. Nº 32 São Paulo: Jul/Set. 1996

escala mundial, uma ação destrutiva contra a força humana de trabalho que tem enormes contingentes precarizados ou mesmo à margem do processo produtivo, elevando a intensidade dos níveis de desemprego estrutural.” (ANTUNES, 1995, p. 33). Todo esse receituário é defendido e passa a ser aplicado em escala mundial, iniciando-se com maior evidência na Inglaterra em 1979 com a eleição de Thatcher (ANDERSON in: GENTILI, SADER 1998), e no ano seguinte nos Estados Unidos da América com a posse de Reagan, tendo o FMI e o Banco Mundial, como seus principais propagadores, influenciando e em geral determinando as políticas públicas aplicadas principalmente, nos países ocidentais periféricos do capitalismo.

Essa função disciplinadora exercida pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) na economia mundial, aumenta consideravelmente a partir da década de 80 com o enfraquecimento dos países da periferia, diante de uma combinação de uma forte recessão e do acentuamento da crise da dívida. Por isso, esses organismos internacionais, desempenharam seu papel disciplinador e de orientador das políticas econômicas com maior eficácia na América Latina e na África. Através da concessão de empréstimos e financiamentos especiais, elaboraram e continuam elaborando, acordos com países supostamente soberanos, com o objetivo de fixar metas e delimitar os programas de desenvolvimento político, social e econômico dos governos nacionais em consonância com seus ajustes estruturais (BORÓN in: GENTILI, SADER 1998).

Nesse ponto, faz-se pertinente salientar a concepção de que após a queda dos regimes socialistas do leste europeu, com o fracasso dos Estados totalitários, ditos socialistas e comunistas, vivemos o fim da história da luta de classes e entramos na “sociedade do conhecimento”, onde somente o liberalismo político e econômico é viável ao desenvolvimento e que qualquer outro caminho estará fadado ao fracasso. Análise essa superficial, pois considera que, como nos aponta FRIGOTTO (1995, p. 140) “o principal recurso é o conhecimento, o qual não teria limites e estaria ao alcance de todos, opera dentro de um nível profundamente ideológico e apologético”, ignorando dessa forma, as questões principais, estruturais e trabalhando somente no gerenciamento da crise e na sua “natural” superação pelo seguimento da lógica liberal.

Porém, que corroborou para a propagação e concretização do neoliberalismo como única ferramenta nessa “cruzada” pela retomada do crescimento.

O atual processo de globalização, acarreta também em um avanço do processo de dominação dos países periféricos pelos centrais em todo mundo, com acordos econômicos que determinam um aprofundamento no processo de exploração desse segundo grupo pelo primeiro. Na América Latina em geral, vemos a subordinação acentuar-se, através de governos que correspondem aos interesses das classes dominantes e do grande capital, em detrimento das condições objetivas e subjetivas de vida da maioria da população de seus países e como nos aponta TAFFAREL (2001, p. 145) “as políticas de ajustes impostos à América Latina pelo Consenso de Washington II (implementação de reformas) com o monitoramento constante dos bancos internacionais, do FMI e do Banco Mundial, deixaram um lastro de miséria, destruição e conflitos sociais”.

A economia latino-americana apresenta um quadro caótico, 10 anos depois das incursões neoliberais feitas por seus governos. Período caracterizado por uma abertura desenfreada das fronteiras nacionais para os produtos importados, principalmente dos países centrais, com a diminuição das tarifas alfandegárias, desmontando com essa concorrência desigual cadeias produtivas inteiras e aumentando a dependência externa. Continuando nessa linha de ação ainda, operou-se em nosso continente, a desvalorização dos patrimônios públicos nacionais em favorecimento de empresas multinacionais e ao cumprimento das obrigações com o capital financeiro. Em “compensação”, a América Latina hoje apresenta um cenário de constante crescimento das dívidas externas, do nível de desempregos e da precarização do trabalho. Atualmente, procura-se ampliar essa dominação econômica com a implementação da Área de Livre Comércio entre as Américas (ALCA) que representa uma ampliação do NAFTA (Acordo de Livre Comércio assinado pelos Estados Unidos da América, Canadá e México) e que aprofundará a redução dos direitos trabalhistas, das soberanias nacionais, do controle tecnológico e industrial e a mercantilização de direitos sociais como a educação e a saúde (TAFFAREL, 2003).

Esse processo de dominação não se restringe somente aos aspectos econômicos, de transações comerciais e financeiras, estende-se necessariamente para sua manutenção, a todas dimensões das relações humanas, construindo e formatando conceitos e valores que apesar de refletirem os desejos da pequena classe dominante, apresentam-se como verdades e anseios universais. Verifica-se aqui, segundo a indicação de FRATTI (2000, p. 36) citando BRUNO<sup>2</sup>, “que existe uma fonte de definição de objetivos globais, de organização de instituições em escala mundial, de difusão de valores, de hábitos de consumo (superando tradições e culturas locais)”. Observa-se então, uma perda da identidade cultural dos povos para a construção de uma identidade global, homogeneizada, com uma forte tendência em aceitar os ditames da sociedade de consumo de forma pacífica e ordeira. Em conformidade ainda com a cultura desse sistema, acentua-se fortemente a concepção individualista de relações sociais, onde se percebe que “o neoliberalismo privatiza tudo, inclusive também o êxito e o fracasso social” (GENTILI, 1996, p. 16). Culpabilizando e responsabilizando cada pessoa pelos fatos positivos e negativos de sua existência pois, segundo o pensamento neoliberal, tanto as decisões quanto as conseqüências são individuais e por tanto a busca de soluções para tais problemas também são particulares.

Por sua vez, na conjuntura nacional da última década, mais especificamente nas duas gestões do então presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2002), percebemos que as políticas públicas se configuraram de acordo com os interesses do sistema hegemônico e de seu receituário. Operando no país um desmonte do Estado Nacional, através de um processo acelerado de privatizações, de deteriorização do sistema educacional e da saúde pública, de flexibilização e perda dos direitos dos trabalhadores, do aumento do exército de reserva com o crescimento do desemprego, e de um descompromisso crescente com as despesas sociais, sedimentou-se no Brasil um projeto político, econômico e social atrelado e subordinado aos ditames do capitalismo internacional em sua fase neoliberal.

---

<sup>2</sup> BRUNO, Lúcia. *Reestruturação Capitalista e Estado Nacional*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Com o atual governo, percebe-se nesse primeiro ano de gestão uma continuidade da política econômica da última década, ou seja, um aprofundamento do Estado mínimo, podendo-se citar como exemplo a autonomia “concedida” ao Banco Central, a continuidade dos cortes dos gastos sociais e com a intenção de manter a “estabilidade” monetária e de retomar o “crescimento”, outro acordo com o Fundo Monetário Internacional foi firmado e a reforma da previdência, tão combatida e “barrada” anteriormente, foi aprovada assim como a reforma tributária. Seguindo as orientações dos organismos internacionais, outras reformas como a sindical, a universitária e a das leis trabalhistas que aprofundarão a desregulação do trabalho, a dependência do capital financeiro internacional, a fragilização dos movimentos sociais e a mercantilização da educação estão na pauta do governo para 2004 (TAFFAREL, 2003). Percebe-se então, a disposição do governo Lula em continuar o desmanche do Estado Nacional em nome da formação do superávit primário e do pagamento da dívida externa, tomadas por parte dos governos subservientes ao ideário neoliberal como a base para o desenvolvimento e crescimento nacional.

Nesse ponto faz-se pertinente salientar a posição colocada por TAFFAREL (2003, p. 17):

Em governos de conciliação de classe, como é o caso do governo Lula, ou de frente popular, em que alianças amplas com a burguesia são formadas, estabelecem-se fissuras e implosões nos organismos em decorrência de atitudes e posições não só da base das organizações mas principalmente das próprias direções que se colocam em posição colaboracionista. É fundamental manter-se aqui a independência e autonomia dos organismos de classe em relação ao governo, para que a luta continue, seja assentada no movimento das massas e com base em suas reivindicações.

Diante do quadro explicitado neste texto, percebe-se então, que essa implementação das políticas de Estado mínimo e de grande liberdade para o mercado, ocorre tanto nos países centrais quanto nos chamados países periféricos do capitalismo, não de forma homogênea e simultânea, porém capaz de se consolidar hegemônica em escala mundial em proporções nunca antes alcançadas em nenhuma das outras fases do capitalismo. Por tanto, o capital para superar sua crise atual, aprofunda a exploração sobre o trabalho, através principalmente de um enxugamento

do estado, com privatizações e cortes nos gastos sociais; de uma desregulação financeira, com o deslocamento do investimento para o setor financeiro especulativo, em detrimento do setor produtivo; precarização do trabalho e enfraquecimento das organizações dos trabalhadores e com a produção de uma cultura de caráter massificadora, individualista e consumista. Papel central vem desempenhando, por sua vez, a educação como elemento central para a formação profissional do trabalhador, que atenda às novas necessidades do mercado e que iremos aprofundar a análise nos próximos capítulos.

## 2.1 DESDOBRAMENTOS NO CAMPO EDUCACIONAL

Entendendo a educação como um processo pertencente ao conjunto das relações e determinações sociais estabelecidas e por tanto, constituída e constituinte destas relações, tem-se o entendimento de que ela compreende um campo de disputa hegemônica. Disputa que acontece nas questões de articulação e organização dos processos e sistemas, na elaboração dos conteúdos educativos da escola, na concepção pedagógica predominante, refletindo e sendo reflexo dos interesses de classe e das diferentes esferas da vida social (FRIGOTTO, 1995).

Percebe-se então, a necessidade por parte das classes dominantes de que a educação continue a serviço do mercado e correspondendo aos objetivos da classe dominante. O Estado neoliberal deve ser mínimo quando para financiar a escola pública e máximo quando para definir de forma centralizada o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais, estabelecer mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do sistema e retirar a autonomia pedagógica às instituições e aos atores coletivos da escola, entre eles, principalmente, aos professores. Como nos aponta GENTILI, (1996, p. 19), “centralização e descentralização são as duas faces de uma mesma moeda: a dinâmica autoritária que caracteriza as reformas educacionais implementadas pelos governos neoliberais.”

Para tanto, uma reformulação na concepção e na legislação educacional torna-se essencial, pois entra-se em uma reestruturação econômica sob nova base técnica,

exigindo do trabalhador outra relação com a máquina e com o conhecimento. A “polivalência” pretendida para o trabalhador, aparece como exigência demarcada no campo dos conteúdos, pretendendo-se desenvolver habilidades como: versatilidade, flexibilidade, princípios de moral, responsabilidade, lealdade e criatividade (FRIGOTTO,1995).

Segundo a lógica neoliberal, a crise pela qual passa a educação, é essencialmente uma crise de qualidade que provém da improdutividade e da má gestão administrativa da maioria dos estabelecimentos escolares. Por tanto, os problemas enfrentados resultam de uma determinada crise gerencial que provoca eventuais iniquidades como o analfabetismo, a evasão e a falta de acesso universal ao processo escolar. Então, uma reforma administrativa visando à incorporação de uma dinamicidade empresarial no âmbito educacional faz-se necessária para corrigir os efeitos danosos de um sistema estatal, burocrático e paternalista (GENTILI, 1996). Aqui percebe-se um argumento central desse receituário, a fragmentação e localização específica e descontextualizada das mazelas sociais, onde retirando-se o foco de análise dos processos econômicos amplos, delega-se a culpabilidade a fatores e atores deslocados das relações que determinam e delimitam suas ações.

O neoliberalismo transfere automaticamente, sem reformulações conceitos empresariais específicos como o da qualidade total, para o campo educacional. A produtividade deve ser avaliada de acordo com os mesmos critérios estabelecidos para empresas, pois como produtora de mercadorias (conhecimento e aluno escolarizado) sua dinamicidade e eficiência devem ser promovidas e testadas (GENTILI, 1996).

Conseqüentemente deve-se procurar uma outra concepção para a educação, que não seja o simples adestramento necessário até então para o modelo fordista, calcado em uma base rígida de produção, onde esta relação era determinada pela dualidade estrutural (KUENZER, 1998). Dualidade esta que dicotomizava o processo de formação para a classe trabalhadora: aqueles que operacionam máquinas e ferramentas, necessitam apenas de uma formação básica simples, fragmentada, onde através do treinamento e da repetição procura-se desenvolver algumas habilidades técnicas para a execução de determinadas tarefas; e aqueles que exercem as funções

intelectuais, pesquisando, desenvolvendo novas técnicas e assumindo a direção política de gestão e organização do trabalho, deveriam estabelecer outras relações com o trabalho, mediadas pelo domínio do conhecimento científico, das habilidades cognitivas superiores e das formas de comunicação, adquiridos através de formação escolar prolongada (KUENZER,1998). Procurar uma retomada na “valorização do trabalhador”, torna-se essencial. A formação de um trabalhador flexível, que se adapte às novas especificidades do processo produtivo, com uma formação básica sólida e ampla, podendo interferir em operações mais complexas, fortemente interligadas e que possa dar conta dessa nova dimensão do trabalho.

Porém, não podemos considerar que existe um movimento real e consistente no sentido da valorização e na concretização de uma formação realmente sólida e voltada à emancipação da classe trabalhadora, pois essa nova concepção está limitada à lógica do mercado e a suas aspirações, sedimentada dessa forma, na obediência, reprodução e perpetuação das regras e da cultura capitalista. Pois, para o ideário neoliberal, como nos indica GENTILI (1996, p. 18) “a função ‘social’ da educação esgota-se neste ponto. Ela encontra o seu preciso limite no exato momento em que o indivíduo se lança ao mercado para lutar por um emprego. A educação deve apenas oferecer essa ferramenta necessária para competir nesse mercado. O restante depende das pessoas.”

Considerando a educação como um processo fortemente interligado com as demais relações sociais e por tanto determinante e determinada por elas, compreende-se que com o aprofundamento das desigualdades sociais, acentuam-se também as divisões estruturais da sociedade, nas quais o acesso às instituições educacionais de qualidade e a permanência nas mesmas tendem a transformar-se em um privilégio do qual gozam apenas as minorias (GENTILI, 1996). Dessa forma, percebe-se a exclusão de grande parte da população a esse direito, bem como a uma discriminação e mercantilização educacional, onde os interesses da classe dominante prevalecem.

Analisando a política educacional que vem sendo implementada no Brasil na última década, nota-se que tem se caracterizado prioritariamente pela flexibilização, pela descentralização das responsabilidades de manutenção das escolas em

combinação a uma política de incentivo e apelos à sociedade de modo geral, para que colaborem e até mesmo assumam a responsabilidade fundamental de financiamento, gerenciamento e até mesmo do funcionamento pedagógico. Seja através da própria comunidade, de empresas ou de organizações não-governamentais, vem se deslocando a responsabilidade estatal para a iniciativa privada e conseqüentemente abrindo a educação para a exploração e dinâmica do mercado. Delineia-se, assim, um estímulo à diferenciação de iniciativas e diversificação de modelos de funcionamento e de gestão do ensino escolar. Por outro lado, percebe-se também uma centralização do controle do rendimento escolar em todos os níveis, desde as creches até a pós-graduação, através de um sistema nacional de avaliação instaurado pela LDB. Existe então, uma propensão à descentralização traduzida na flexibilização, diferenciação e diversificação do processo de ensino, porém uma centralização do controle dos seus resultados. Fica claro, por sua vez, que com o quadro acima caracterizado de uma política educacional que está sendo implementada no país, acentuando, pela via da diferenciação apontada, as desigualdades educacionais, reflete dessa forma, o aprofundamento das desigualdades sociais decorrentes dos rumos de nosso sistema político e econômico (SAVIANI, 1999).

## 2.2 FORMAÇÃO PROFISSIONAL: A UNIVERSIDADE NA PRATELEIRA DO MERCADO

A universidade é gerada como uma ação e prática social, fundada e legitimada pelo seu princípio de autonomia frente ao Estado e à religião, por tanto, com a pretensão de ser elaboradora de um conhecimento orientado por sua própria lógica, desprendida de interferências externas, delimitadoras de sua produção e transmissão. Além disso, é conceituada como uma instituição social e dessa forma, estabelecadora de uma relação intrínseca com os interesses da sociedade em geral, conferindo conseqüentemente um reconhecimento público de suas atribuições (CHAUI, 2003). Porém, essa relação está longe de ser unilateral, subserviente ou autônoma de influências dessas relações sociais mais amplas, e sim se caracteriza pela possibilidade

de estabelecer uma relação conflituosa com o Estado, com o poder hegemônico por ele representado e com a sociedade como um todo.

Como delineado nos capítulos anteriores, esse entendimento de que setores como a educação e a saúde são direitos dos cidadãos, concepção essa aplicada pelo Estado de Bem-Estar e proveniente das revoluções sociais do século XX e das lutas sociais e políticas desencadeadas a partir delas (CHAUÍ, 2003), acabam por constituir uma barreira para o avanço da cultura e da interferência do ideário neoliberal dentro dessas áreas. Por tanto, percebe-se que existe uma pressão muito forte para que o Estado abra essas áreas para regulação e exploração do mercado e de sua lógica. Com a compreensão de que esses direitos devem ser deslocados para a área de serviços, e assim, determinados e orientados pela legislação e conceituação características.

No Brasil, essa abertura ocorre principalmente na última década, no caso das universidades brasileiras, através da reforma universitária implementada nesse período pelo governo Fernando Henrique Cardoso e executada pelo então Ministro da Educação Paulo Renato. Reforma caracterizada principalmente na construção de mecanismos que possibilitam o controle e a disseminação dos propósitos da sociedade de mercado.

Tendo o Banco Mundial como principal formulador e o FMI como organismo fiscalizador central dessa proposta, tanto aqui no país como no resto dos países da América Latina, nota-se como nos aponta Taffarel (2001, p. 146)

quatro pontos centrais da política brasileira de Ensino Superior: a) uma maior diversificação dos tipos de instituição universitária para atender o mercado e diminuir custos; b) uma maior diversificação das fontes de financiamentos das instituições públicas de ensino superior (diminuição do financiamento do estado); c) adoção de políticas de qualidade e equidade com nenhum ou pouco aumento de gastos públicos; e) e a formulação de diretrizes curriculares orientadas pelo MEC.

Com a aplicação dessas políticas de controle e avaliação, o país conheceu uma deteriorização acelerada das instituições públicas, contrastando com uma expansão sem precedentes de expansão do ensino superior no setor privado. Por um lado, esse contraste se estabelece principalmente no que tange ao aspecto financeiro, nas questões de manutenção e investimento e por outro pela implementação de políticas de

enfraquecimento do setor público. Segundo dados do próprio Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), em junho de 2001 o setor privado já respondia por 86,84% das Instituições de Ensino Superior (IES), sendo que em sua ampla maioria, esses estabelecimentos se caracterizam como centros universitários, limitados por tanto ao ensino, não respondendo pela produção de pesquisas e por projetos de extensão (ANDES, 2003).

Adotando um famigerado processo de avaliação, o Provão, aplicado aos estudantes no final do curso, desconsidera todo o processo educacional que em seu conjunto (ensino, pesquisa e extensão) extrapola o conhecimento das salas de aula, a situação atual de desmantelamento das instituições tanto em sua estrutura física (investimentos e manutenção) quanto humana (professores, técnicos e estudantes), para se concentrar somente no estudante de uma forma estanque e fragmentada de todo o processo acima citado. Por fim, uma forma que não privilegia o retorno do diagnóstico obtido, através da melhora das condições de trabalho para as instituições e sim um reordenamento da verba já existente e em constante declínio (ANDES, 2003). Nessa lógica, acontece o deslocamento do papel central do Estado, enquanto regulador do processo, para o mercado. E a substituição do conceito de que as universidades constituem-se em um local de produção de conhecimento, de políticas públicas para o conjunto da sociedade, pela concepção de prestadora de serviços e de formadora de mão de obra, de preferência aligeirada e com o mínimo de investimento público.

Essa mercantilização da educação e de seus processos acarreta também, na inserção de conceitos e critérios empresariais como eficiência e produtividade, qualidade total, competitividade, que colocam a educação no patamar de mais um produto a ser negociado livremente pelo mercado e que principalmente, delimitam a produção do conhecimento aos limites e diretrizes industriais.

Concomitantemente a isso, a desobrigação por parte do Estado do financiamento e investimento no Ensino Superior e o aumento do controle através de instrumentos como a LDB, que implementou de forma anti-democrática o Conselho Nacional de Educação (NOZAKI, 2001), e as Diretrizes Curriculares cujo processo de reformulação, como nos aponta TAFFAREL (2001, p. 147), “foi intensificado no

Brasil frente às pressões e demandas externas à Universidade (reestruturação produtiva, ajustes estruturais, reforma do Estado) e tencionamentos internos dos cursos de graduação (insatisfação com o currículo extenso, fragmentado e ultrapassado)”. Políticas que delimitaram a concepção e os rumos da formação e que completam esse cenário de formatação do processo educacional e de seus atores aos ditames do poder hegemônico (SAVIANI, 1999).

Cabe salientar que esse processo não ocorre sem uma contraposição da sociedade civil organizada, constituindo-se essa última, um período de embates e lutas sociais intensas, onde apesar de não efetivar um projeto alternativo ao hegemônico e compromissado com os interesses da classe trabalhadora, obteve diversas vitórias no que diz respeito à resistência às implementações dessas políticas.

Com essa herança e “com um bilhão de recursos a menos para investimentos na educação, de 8 bilhões de 2002, passamos para 7 bilhões em 2003” (ANDES, 2003, p. 25), assume o governo Lula, tendo como Ministro da Educação Cristóvam Buarque, ex-reitor e professor universitário. Com um discurso de mudanças para a Universidade, não apresenta ainda de forma oficial sua proposta para o ensino superior. Limita-se a uma proposta de reformulação do projeto de avaliação institucional, o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior), que propõe um processo mais abrangente e consistente de diagnóstico das IES. Porém, devemos enfatizar o fato de que qualquer mudança ou proposta nas diversas áreas do governo passará, como nos aponta TAFFAREL (2003, p. 28), “necessariamente pelas medidas dos Ministérios da Fazenda, do Planejamento Orçamento e Gestão (MPOG), da Previdência e da Saúde. Quando cruzamos informações destes ministérios, observamos o descompasso e a desintonia entre as políticas econômica e sociais.”

O que fica claro após esse primeiro ano de gestão, como apontamos nos capítulos anteriores, é a determinação da atual administração no sentido de manter a política econômica de supressão dos direitos sociais, em favor do cumprimento de metas e orientações feitas pelo Banco Mundial e FMI. Um exemplo claro desse caminho escolhido e com reflexo direto nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), é a reforma da previdência, que segundo carta manifesto dos participantes do

seminário “A Reforma da Previdência em Debate”, realizado em Brasília dia 23 de setembro de 2003, pela Central Única dos Trabalhadores (CUT), “visa apenas à realização de um ajuste fiscal em cima do servidor público para economizar cerca de R\$ 56 bilhões em 30 anos, quantia essa gasta pelo atual governo nos primeiros 4 meses de mandato com o pagamento dos juros da dívida, que beneficiam especialmente o setor financeiro.”

Fazendo com que o déficit de professores universitários aumente devido à “corrida” para a aposentadoria, no intuito de não perder direitos historicamente conquistados. O mesmo documento ainda traz um conceito pertinente e contrastante com o do governo federal, “não se faz justiça social suprimindo e restringindo direitos e garantias arduamente conquistados pelos trabalhadores dos serviços públicos. Justiça social se faz ampliando direitos e garantias para o conjunto dos trabalhadores do setor privado que não os possui (ANDES, 2003, p. 36).”

Percebe-se então, os rumos que o atual presidente e sua equipe vem escolhendo para o país, qual seja de um continuísmo das políticas de desmonte dos setores públicos e de corte dos gastos sociais. Como nos aponta TAFFAREL (2003, p. 33) “o governo Lula é um governo de conciliação de classes, de conciliação com a burguesia, de conciliação com o grande capital.”

Por tanto, combater essa continuidade do projeto neoliberal e de asfixiamento do ensino superior público ainda é tarefa prioritária da comunidade acadêmica, de suas entidades e de todos aqueles que lutam pela transformação de nossa sociedade.

### **3 DIRETRIZES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO FÍSICA EM DEBATE**

Faz-se necessário para a continuação desse debate sobre as reformas dos processos de formação de professores, conceituar a função das diretrizes curriculares gerais para a graduação, nos remetendo ao que nos coloca TAFFAREL (1999, p. 572) “são orientações do governo, emanadas do Ministério da Educação, visando direcionar o processo de formação humana nos Projetos de Escolarização do Sistema Nacional de Educação, ou seja, representam a direção e a centralização da orientação curricular sob auspícios do Estado.” Em conformidade com esse conceito, estando atrelado e subordinado ao estado, conseqüentemente encontra-se também, determinado pela sua orientação política e econômica, que como considera-se durante esse trabalho, segue a lógica e os interesses neoliberais.

Nesse sentido, constata-se que o processo de reformulação das diretrizes curriculares, para os cursos de graduação, desempenha papel fundamental na formação profissional diante das mudanças do mundo trabalho e de sua base técnica. Processo esse, que vem se formatando de forma centralizada e acelerada por parte do MEC, demonstrando seu desinteresse em discutir amplamente esse processo com os atores envolvidos com a realidade educacional brasileira.

Demonstrando também, que as inúmeras reformas curriculares em andamento no Ensino Superior, são conseqüências de uma combinação das posturas de organismos internacionais (FMI e Banco Mundial) com a predisposição e o compromisso, de países como o Brasil, ao ajuste e agenda neoliberal, acatando e acolhendo o financiamento, às determinações e às diretrizes “patrocinadas” a altos juro (SILVA, 2001).

Diante desse cenário é convocada, pela Secretaria de Ensino Superior do MEC (SESU/MEC), a primeira Comissão de Especialistas (COESP) que elabora com a contribuição de 24 instituições de ensino superior sua proposta<sup>3</sup>, sem romper com as diretrizes gerais e em consonância com a formação do trabalhador necessário ao

---

<sup>3</sup> Ver anexo 1, p.38

mercado e sua “dinamicidade” (NOZAKI, 2003). Com a argumentação de que o mercado de trabalho de Educação Física, tinha se expandido largamente para a área não-formal e por tanto, a licenciatura plena não correspondia mais a todas as necessidades dos trabalhadores da área. Devendo-se operar então, uma mudança da titulação, pois com a simples inclusão de mais disciplinas, ocorreria uma descaracterização da licenciatura plena. Com essa linha de argumentação, aconteceu também uma valorização da área não-formal, com a conseqüente desvalorização da docência como ponto fundamental da formação inicial e o fortalecimento do aspecto técnico-instrumental (NOZAKI, 2003). Essa valorização, desenvolveu-se também, sem considerar e dimensionar as limitações e características desse campo qual seja, uma área onde o trabalho precarizado, desprovido de direitos e garantias prevalece amplamente.

Segundo a proposta dessa primeira comissão:

A formação dos profissionais de Educação Física será feita em curso de graduação que conferirá o título de Graduado em Educação Física, com aprofundamento em um ou mais campos definidos de aplicação profissional, de modo a atender às diferentes manifestações da cultura do movimento presentes na sociedade, considerando as características regionais e os diferentes interesses identificados com o campo de atuação profissional (COESP, 1999, p. 01)

Ainda com essa proposta, acontecia a fragmentação da formação e o aprofundamento da divisão entre licenciatura e bacharelado. Pois, com a necessidade de escolher o tipo de aprofundamento já na graduação e com a separação do curso em Conhecimentos: Identificador da Área e Identificadores do Tipo de Aprofundamento, promove uma especialização precoce da formação, dividida mesmo que de forma camuflada, em licenciatura e em vários bacharelados, em detrimento de uma sólida formação inicial (NOZAKI, 2003).

Porém, em maio de 2001, foram instituídas pelo CNE as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena, em forma do parecer 009/2001, que apontam principalmente para uma fragmentação dos cursos de formação, com a separação das demais licenciaturas da pedagogia, a separação de bacharelado e

licenciatura e para a incorporação de um Sistema Nacional de Competências, onde o próprio termo competência, nos remete ao toyotismo, servindo para justificar a exclusão e manter as relações de exploração (TAFFAREL, 2001).

Com esse parecer, o Conselho Nacional de Educação além de “desconsiderar as diretrizes encaminhadas pelas universidades e demais instituições de ensino superior do país, como também ignorou os documentos produzidos pelos movimentos dos educadores e encaminhados à Comissão de Especialistas de Ensino das várias áreas do conhecimento da SESu/MEC” (TAFFAREL, 2001, p. 151). Torna-se necessário também, repensar a proposta feita pela COESP, pois com essa resolução, tanto a licenciatura quanto o bacharelado deveriam ser desenvolvidos de forma autônoma, suprimindo dessa forma a titulação de graduado. Porém, longe de ser um avanço, com essas diretrizes acontece de forma mais enfática e explícita a fragmentação do trabalho em educação, separando não só efetivamente quanto estruturalmente o processo formativo, desde seu princípio.

Então, diante desse quadro, é convocada a segunda Comissão de Especialistas, composta pelo Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e pelo Grupo de Pesquisas em Preparação Profissional e Mercado de Trabalho em Educação Física da UNICAMP – GEPPEF, chamada para reformular e construir outras diretrizes para os cursos de graduação do país. Porém, esse processo de reforma continua com visões limitadas e sectárias de formatação, optando por ser um “processo orientado por comissões de especialistas e dentro das IES (direção/burocracia), monitoradas por agências financeiras internacionais, versus, ampla participação, no tempo pedagógico e político necessário para democratizar experiências e envolver amplas parcelas de interessados nas reconceptualizações curriculares” (TAFFAREL, 1999, p. 576).

Além dessas limitações, a comissão se propõe a construir uma proposta sem questionar em nenhum momento o parecer 009/01, começando a elaboração do processo e da nova proposta de Diretrizes Curriculares para a Educação Física, que com a homologação deste parecer deverá conter dois cursos específicos, um para Licenciatura e outro para Bacharelado. Dessa forma, ignora a luta dos trabalhadores da educação, que através de suas entidades como a Associação Nacional pela Formação

dos Profissionais da Educação (ANFOPE), agregadora de vários segmentos representativos da área, que lutam pela revogação do parecer e pela real valorização do trabalho pedagógico (TAFFAREL, 2001). Procurando enfatizar o caráter sócio-histórico dessa formação e principalmente contribuindo com a construção de propostas de superação das dicotomias presentes na formação de professores e dos especialistas, entre bacharelados e licenciaturas, entre pedagogia e as demais licenciaturas.

### 3.1 ORIGEM DA PROPOSTA

A proposta tem como origem, o sistema CREF/CONFEF de regulamentação da profissão de Educação Física e o Grupo de Pesquisas em Preparação Profissional e Mercado de Trabalho em Educação Física da UNICAMP – GEPPEF. Porém, no decorrer do processo, torna-se visível que a direção da proposta e a condução do processo cabem primeiramente ao Conselho de Fiscalização, muito mais por força política do que por mérito de argumentação e elaboração conceitual. Por tanto, um aprofundamento sobre a formação desse Conselho, bem como de sua caracterização e de seus propósitos tornam-se pertinentes para um melhor entendimento da proposta formulada.

O projeto de regulamentação tem sua origem na Associação de Professores de Educação Física do Rio de Janeiro (APEF/RJ), cujo presidente na ocasião, era o Professor Jorge Steinhilber, tendo sido apresentado na forma do PL 300/95 no Congresso Nacional no primeiro semestre em 1995. Como LUCENA in: ALMEIDA (2002, p. 76) enfatiza, essa tentativa constituía em “um espaço para que aqueles setores afastados da cena política da Educação Física Brasileira, desde o final dos anos 80, com o veto do projeto de lei pelo Presidente Sarney, voltassem a ela de forma avassaladora.”

Sobre esse primeiro projeto vetado, a mesma autora ainda destaca que os formuladores eram “professores com idéias privatistas de transformação da Educação Física em uma ‘profissão liberal’ (...) significava a perda dos direitos trabalhistas historicamente conquistados, e que lutava pela Regulamentação do profissional de

Educação Física e a fragmentação da luta das classes trabalhadoras, garantindo a reserva de mercado profissional” (LUCENA in: ALMEIDA, 2002, p. 74).

No dia 01 setembro de 1998, é aprovado o projeto de lei 330/95, que a partir de então torna-se a lei 9696/984, sob um cenário de total desinformação e desconhecimento sobre a matéria votada tanto por parte dos senadores presentes na sessão, quanto pelos professores e estudantes da área. Um trajeto rápido e sem discussões reais com o conjunto da categoria para sua formulação e proposição. Cabe ressaltar que o movimento estudantil de Educação Física através de sua Executiva Nacional de estudantes (ExNEEF), através do senador Paulo Paim, relator do projeto, procurou intervir apresentando o posicionamento contrário da entidade e de vários professores da área. Porém, com o forte lobby político construído pelos professores e futuros membros dirigentes do CONFEF e pela falta de esclarecimento dos parlamentares e de tempo hábil para reconsideração, não se consegue estabelecer um espaço efetivo para intervenção e reformulação do processo (LUCENA in: ALMEIDA, 2002).

Sobre o Conselho Federal de Educação Física, pode-se apontar como fundamento essencial seu caráter corporativista, enquanto instrumento de reserva de mercado. Avançando no campo não escolar, com o entendimento de que “hoje as atividades nestes segmentos são terra de ninguém, são espaço vazio. Sendo espaço vazio qualquer um pode ocupá-lo. Portanto, devemos nós ocupá-lo antes que outros o façam” (STEINHILBER, 1996, p. 51). Ainda nessa linha de argumentação e apresentando um contraponto, o Grupo de Trabalho Temático Formação Profissional e Mundo do Trabalho (GTT/FPMT) do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), elabora um parecer sobre o projeto de lei 7370/02, do deputado Luiz Antonio Fleury, que propõe a não sujeição dos profissionais de dança, artes marciais e yoga à fiscalização do Conselho, apontando que

“os defensores da regulamentação da profissão argumentam que a educação física é uma profissão de mercado/liberal como outras e, por isso, tem que se organizar em Conselhos

---

<sup>4</sup> Ver anexo 2, p.43

para defender sua reserva de mercado. Entretanto, a fragilidade desse argumento encontra-se no fato de que os defensores desse tipo de associação renegam a natureza social do trabalho educacional e ‘pragmaticamente’ se descomprometem com a perspectiva de projetos político-pedagógicos que almejem alterar as condições de existência social da sociedade brasileira, por meio do contínuo processo de redução dos índices de analfabetismo e ignorância da população excluída.” (GTT/FPMT, 2003, p. 06)

Segundo esse parecer ainda, podemos começar a pontuar uma outra visão de Educação Física e de formação, enfatizando que “interessa, sobretudo, pensar o professor de educação física como docente/educador e não como profissional liberal ou um grupo de profissionais que busca sua legitimidade social prestando serviços regulados por um órgão normativo corporativo” (GTT/FPMT, 2003, p. 05). Com essa compreensão, não podemos esquecer de destacar que a área não-formal “trata-se do trabalho precarizado, desregulamentado e temporário, dimensão *plus* da estratégia atual do capital para intensificação da exploração da força de trabalho” (NOZAKI, 2003, p. 08).

Por tanto, percebe-se que a regulamentação vem no sentido de fragmentar a classe trabalhadora, retirando os ditos “leigos” da área e “garantindo” o espaço para os “verdadeiros” representantes da área. Aqui cabe a pergunta, qual é área contextualizada e delimitada pelo CONFEF? Qual a concepção de Educação Física colocada em seus documentos?

Deixando de lado as discussões feitas na área das duas últimas décadas, o CONFEF estabelece seu Código de Ética e lança uma Carta Brasileira de Educação Física que “definem o paradigma da qualidade da Educação Física a partir da promoção da saúde, desprezando as ciências humanas como eixo principal norteador de nossa profissão” (LUCENA in: ALMEIDA, 2002, p. 82). O conselho ainda começa a viabilizar cursos de capacitação para “leigos”, com carga horária reduzida e limitada, para que esses fiquem aptos a exercer a profissão, numa nítida demonstração de sua visão mercadológica de formação.

Extrapolando suas funções de fiscalização e de disciplinador legal da área, o CONFEF insere-se no debate das diretrizes curriculares em, como nos aponta NOZAKI (2003, pg. 12),

resposta à necessidade de cobrir falhas da própria lei que lhe deu origem, que não define o campo de intervenção do assim chamado profissional de educação física (...) Uma vez que a lei não delimita qual é a compreensão exata dos termos atividades físicas e desporto, o CONFEF foi gradualmente complementando, por meio de resoluções internas e portarias, o seu entendimento (...) recai numa perspectiva colonizadora, quando emprega ingerência nas áreas não exclusivas da educação física.

Por tanto, percebe-se diante do exposto, como se originou e vem se desenvolvendo a regulamentação da profissão e conseqüentemente qual a forma de condução e de proposição feitas pelo Conselho, referente às diretrizes curriculares e seu processo.

Por outro lado, a área vem acumulando discussões e produções científicas de caráter progressivo, que estabelecem uma relação de maior comprometimento com a classe trabalhadora e com a transformação da sociedade, que iremos pontuar nos próximos tópicos. Porém, cabe aqui delimitar um outro conceito, em nosso entendimento mais consistente e de dimensão ontológica, de delimitação da Educação Física apontado por NOZAKI (2002, p. 21) “podemos caracterizar a educação física enquanto uma forma de intervenção social – no interior da educação – que se desdobra num campo conflitivo entre trabalho e capital, contudo com uma mediação dominante do capital”.

Contrastando profundamente com a visão internalista e mercadológica apontada pelo Conselho, onde se limita a Educação Física a uma única área de conhecimento: a saúde. Tendo por objetivo prestar serviços dentro de um nicho a ser delimitado e explorado por “verdadeiros” profissionais, através de um debate interno sem comprometimento com os interesses reais e históricos da classe trabalhadora.

### 3.2 A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL CONTIDA NA PROPOSTA

Ao analisar o parecer no 0138/2002 do CNE/CES, podemos constatar, conforme a discussão pontuada até aqui, uma consonância com as reformulações educacionais operadas no país, a partir principalmente da década de 90, e uma

concepção de formação profissional determinada e voltada à formação do trabalhador subjugado aos interesses do capital e de sua reprodução, bem como a delimitação da área segundo a concepção defendida pelo CONFEF e exposta anteriormente.

Essa consideração inicial torna-se essencial, pois dela decorre todo um desdobramento mais detalhado e específico de conceituação da área, de estabelecimento de perfil, competências e objetivos, que delimitam e determinam a materialização dessa direção em favor da manutenção e ampliação do sistema produtor de mercadorias. Como podemos perceber nesse trecho do parecer que caracteriza a Educação Física como uma área que “presta serviços à sociedade caracterizando-se pela disseminação e aplicação do conhecimento sobre a atividade física, técnicas e habilidades” (CNE, 2002, p.03)

Em relação à conceituação e localização da área, a proposta restringe a Educação Física ao campo da saúde e sua promoção, não reconhecendo sua natureza multidisciplinar e de fundamentação em diversos campos do conhecimento, debate que permeou a área durante pelo menos as duas últimas décadas.

O documento ainda coloca a Educação Física, enquanto prestadora de serviços para o desenvolvimento de “hábitos saudáveis” e conseqüente promoção da “qualidade de vida”, sem no entanto, apontar e refletir sobre as relações estruturais determinantes para a realização desses objetivos. Sem contextualizar e verificar que “o modo de produção da vida material condiciona o processo em geral da vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX, 1982, p. 25), internaliza um debate que pertence a todo um conjunto de relações que extrapolam o específico, necessitando de uma reflexão mais profunda e não somente instrumental e de formatação curricular.

Em relação ao entendimento de educação continuada o parecer aponta que

“Os profissionais de Educação Física devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na área de formação quanto na sua prática. Desta forma, os profissionais do campo da Educação Física devem aprender a aprender e ter responsabilidades e compromissos com a educação e o treinamento/stágios das futuras gerações de profissionais, não apenas transmitindo

conhecimentos, mas proporcionando condições para que haja benefício mútuo entre os futuros profissionais e os profissionais em serviços.” (CNE, 2002, p.04)

Percebe-se que essa concepção, coloca como proposta o treinamento dos futuros profissionais, não possuindo a percepção de que o processo de formação deve estar balizado na construção e elaboração do conhecimento socialmente referendado, perspectivando não “benefícios mútuos” como exposto acima, mas sim o comprometimento com a sociedade e sua transformação.

Continuando nessa perspectiva, a proposta ainda incorpora o sistema de competências, determinando como objetivos o desenvolvimento e a aplicação com “qualidade, eficiência e resolutividade” (CNE, 2002, p. 02) de algumas habilidades como: liderança, gerenciamento, comunicação e tomada de decisões, visando “o uso apropriado, eficácia e custo-efetividade, de recursos humanos, de equipamentos, de materiais, de procedimentos e de práticas” (CNE, 2002, p.04).

Paradoxalmente aponta também, para o objetivo de se desenvolver no graduado uma “visão de educar para cidadania e para a participação plena na sociedade” (CNE, 2002, p. 09), entendendo que “a busca da saúde pressupõe o exercício da cidadania.” (CNE, 2002, p.01) Percebe-se então, que “a cidadania, nesta perspectiva, é uma cidadania regulada pelas leis do mercado e diferenciada pela ideologia do esforço próprio, da motivação individualista” (FRIGOTTO, 1996, p. 84), limitando-se a conceitos empresariais que em última análise, representam o trabalhador “desejado” pelo capital, apto a desempenhar suas funções e sua cidadania consonantes com a manutenção e aprofundamento da relação dominante do trabalho abstrato sobre o trabalho concreto.

O processo de elaboração da proposta também deve ser analisado, pois se percebe a concepção limitada de currículo, formulada somente por diretores das instituições de ensino superior e pelo CONFEF, como enfatizado pelo próprio documento. Dessa forma, optou-se por um processo restrito, onde se negligenciou a participação do conjunto da categoria, bem como de entidades científicas reconhecidas da área e do movimento estudantil, delegando a poucos sujeitos em um curto período

de tempo, a função de elaborar uma proposta de formação para todas os cursos de graduação do país.

Não admitindo então, uma real abrangência dos atores fundamentais para essa construção, onde através da relação escola, comunidade, universidade e sociedade e não alguém (diretores), pode-se construir uma proposição fundamentada na realidade educacional (TAFFAREL, 2001).

### 3.3 PARA ALÉM DA VISÃO MERCANTILISTA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Com a intenção de superar essa visão mercantilista de formação, explicitado nos tópicos anteriores, faz-se necessário indicar para que e para quem pensamos esse processo. Objetivando-se, como é o caso, a superação do sistema produtor de mercadorias por uma concepção socialista de sociedade, com a supressão da propriedade privada dos meios de produção, da relação de exploração do homem pelo próprio homem e de um comprometimento com a classe trabalhadora, tem-se como indicativo o que nos aponta FRIGOTTO (1995, p. 173) sobre princípios a serem considerados para a elaboração de uma alternativa, “a educação ou mais amplamente a formação humana ou mesmo os processos de qualificação específicos para fazer face às tarefas econômicas, numa perspectiva socialista democrática, têm como horizonte permanente dimensões ético-políticas inequívocas: os socialistas estão aqui para lembrar ao mundo que em primeiro lugar devem vir as pessoas e não a produção.”

Para tanto, em um primeiro momento, torna-se imprescindível pensar em outra proposta, através de uma relação intrínseca com as mudanças pretendidas na sociedade como um todo, sem submetê-la às intempéries e interesses restritos do mercado. Retomam-se os interesses que balizaram a classe trabalhadora da educação em sua luta para construção de uma educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referendada. Através da elaboração de propostas alternativas as do poder instituído, desenvolveram-se na Educação, principalmente na última década, uma consistente “resistência ativa” (SAVIANI, 1999), possibilitando a construção de outros programas

nacionais como o Plano Nacional de Educação — Proposta da Sociedade Brasileira · elaborada em fóruns compostos por entidades representativas dos trabalhadores da educação como ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) e CONED (Conselho nacional de Educação).

Dentre as elaborações produzidas por essas entidades, a posição da ANFOPE (2001, p. 01) sobre a minuta de portaria do então ministro Paulo Renato, alterando a estrutura das licenciaturas, torna-se esclarecedora da diferença de concepção com a proposta hegemônica, quando coloca que

A formação do professor não se reduz a uma questão meramente técnica, à adoção de medidas isoladas sobre aspectos do problema. Entendemos também que boa parte dos problemas relativos à formação de professores não está vinculada a grandes proposições teóricas, mas dependem, sim, de medidas concretas que convertam em realidade a vasta produção teórica no campo educacional sobre a temática da formação de professores.

Ainda no mesmo documento, pode-se encontrar uma reflexão mais consistente e aponta no mesmo sentido de que “na questão da formação de professores é lutar contra as tentativas de aligeiramento e simplificação dessa formação, evitando entendê-la como possível de ser realizada mediante ‘pinceladas’ de disciplinas teóricas, reduzindo a formação teórica de qualidade, condição necessária para a prática pedagógica transformadora.” (ANFOPE, 2001, p.01)

Proposições que se por um lado, foram derrotadas pelas políticas educacionais indicadas pelos organismos internacionais por outro. deram conta de mobilizar os trabalhadores da educação e os estudantes para o enfrentamento com o projeto neoliberal e as mazelas educacionais decorrentes de sua implementação. Então, se com esse processo de resistência, não se tornou possível a concretização das propostas elaboradas pela sociedade civil organizada, ao menos se conseguiu “barrar” a realização de todo ideário do “novo liberalismo”.

Nesse sentido, para tratarmos o processo de formação de uma forma mais consistente e realmente comprometida com a classe dos trabalhadores, devemos considerar que “pensar uma política global de formação de professores implica tratar simultaneamente e com a mesma seriedade, a formação inicial, as condições de

trabalho, salário e carreira e a formação continuada que garanta a inclusão das classes populares. A definição desta política está vinculada a uma luta histórica por uma sociedade mais justa e igualitária.” (TAFFAREL, 2001, p.153)

Devendo destacar ainda, segundo a mesma autora, “o caráter sócio-histórico dessa formação e principalmente, contribuindo com a construção de propostas de superação das dicotomias presentes na formação de professores e dos especialistas, entre bacharelados e licenciaturas, entre pedagogia e as demais licenciaturas.” (TAFFAREL, 2001, p.153)

Na Educação Física, compreendendo essa perspectiva, deve-se recuperar a docência e seu exercício, qual seja a área em questão, como elemento fundamental e unificador, onde os processos pedagógicos devem ser enfaticamente trabalhados no sentido da formação de um Educador, que através de uma articulação dialética entre conhecimentos teóricos e experiências práticas, possibilite uma intervenção crítica e reflexiva sobre e com a realidade da sociedade atual, no sentido de sua transformação.

Uma visão de formação profissional e formatação de currículo que superem a estreiteza mercadológica e que contemple o conjunto dos atores envolvidos no processo educacional, tendo o entendimento de que o conteúdo é parte integrado e mediatizado de processos mais amplos, não constituindo um fim em si próprio (KUENZER, 1998), são princípios norteadores para uma proposta representativa dos trabalhadores em educação.

Para além da forma, deve-se centrar a discussão prioritariamente para a concepção de quem é o profissional que se propõe formar e como já colocamos, para qual sociedade e para quem? As respostas dessas questões, como vimos anteriormente, vêm sendo levantadas pela sociedade civil organizada e por intelectuais comprometidos com a classe popular, principalmente a partir da década de 90 e que estão intrinsecamente contextualizadas com a superação do modelo de exploração da natureza e do homem pelo próprio homem.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurou-se trabalhar, nesse estudo, a formação profissional e em específico a concepção de Diretrizes Curriculares para a Educação Física, contida no parecer 0138/02 do CNE/CES, contextualizando com as questões da base estrutural econômica da sociedade, sua determinante, não única e nem unilateral, mas fundamental (MARX, 1982).

Com essa análise, pode-se constatar que a proposta analisada adequa-se ordeiramente, tanto no conteúdo como no processo de sua construção, ao sistema produtor de mercadorias, onde atualmente o valor de uso e o trabalho concreto são subsumidos à produção de valores de troca e do caráter abstrato do trabalho (ANTUNES, 1995). Sendo que este último, assume a forma de trabalho estranhado, fetichizado e portanto, desrealizador da atividade humana autônoma e cheio de sentidos para o trabalhador.

Adequando-se aos ditames do ideário neoliberal provoca também, como se objetivou detalhar durante o trabalho, o enfraquecimento do processo de formação dos professores de Educação Física, que aceitando termos como flexibilidade (aligeiramento) curricular, sistema de competências, ênfase nos aspectos técnicos, prestação de serviços e treinamento dos futuros profissionais, acentua a direção do processo em favor da “formatação” de trabalhadores limitados a responder demandas e anseios empresariais.

Não possibilitando então, um processo de formação humana sólida, no intuito de contribuir na formação de trabalhadores conscientes e de leitura crítica sobre a realidade social em que estão inseridos. Contribuindo dessa forma, para o fortalecimento da mercantilização da educação e de seus trabalhadores.

Faz-se pertinente também, destacar que apesar do parecer 0138/02 ter sido aprovado no CNE e aguardar homologação, entidades representativas da área, através de um processo de reivindicações e pressões, mobilizaram-se para que a discussão fosse retomada e ampliada. Sendo que o cenário atual, aponta para algumas reformulações desse parecer, porém sem uma mudança profunda de seus aspectos

centrais a saber: visão mercadológica subserviente e não contestadora das políticas educacionais que a fragmentam e delimitam.

Por sua vez, o processo de discussão ainda ocorre de forma restrita, sendo sua elaboração , decorrente do trabalho de um pequeno grupo de especialistas, que na tentativa de legitimar sua proposta, propõe conferências consultivas com o CONFEF, CBCE, Ministério do Esporte, alguns representantes de diretores de escolas e com a ExNEEF na intenção de legitimá-la. No entanto, não existe uma possibilidade real de reconstrução, sob novas perspectivas, da proposta dessa Comissão que por sua vez, será apresentada no início de 2004 ao MEC.

Vale ressaltar que esse trabalho, desenvolveu-se durante esse processo de pequenos ajustes e reformulações, não possibilitando uma síntese do desfecho do processo de construção de diretrizes para os cursos de graduação de Educação Física. Mas, pôde sim, analisar o processo de construção e a concepção contida no parecer original de 2002, bem como, apontar indicativos para uma outra orientação de formação profissional.

Nesse sentido, o primeiro apontamento que se considera pertinente fazer é que para a elaboração de um projeto de formação profissional, deve-se entendê-lo como parte de um programa mais amplo de transformação da sociedade, não podendo subsumi-lo às orientações do grande capital. Por tanto, faz-se necessário que a formulação de uma outra proposta esteja calcada nos princípios de uma sociedade humana e igualitária, objetivando formar educadores realmente comprometidos com os direitos e as lutas da classe trabalhadora por sua emancipação.

Para tanto, deve-se primeiramente priorizar a construção de um processo realmente amplo e representativo da sociedade civil organizada para a formulação de uma proposta que represente tanto aos anseios do conjunto da categoria quanto à acumulação teórica sobre o assunto. Deve-se fundamentalmente também, subsidiar a discussão sob a ótica da luta dos trabalhadores da educação, representados pela ANFOPE e CONED, na revogação do parecer do CNE 009/01, que como apontado nos capítulos anteriores, fragmenta e enfraquece a licenciatura e a formação em sua

totalidade, somando-se dessa forma, ao combate da desvalorização da educação, de seus sujeitos e processos.

Em relação ao CONFEF, deve-se questionar profundamente seu papel e participação no processo, considerando sua origem e função, como já explicitado em tópicos anteriores do presente trabalho, contribuindo dessa forma também, na luta pela revogação da lei 9696/98 e das ingerências do referido Conselho. Objetivo esse, promovido por parte de professores e entidades progressistas e representativas da área, como a Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física (ExNEEF), de algumas Secretarias Estaduais do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e o Movimento Nacional Contra a Regulamentação (MNCR), sendo esse fundado em 1999 e que reúne professores e estudantes de todo país.

Deve-se questionar tanto pela legitimidade dessa entidade, quanto pelo aspecto legal dessa interferência do CONFEF que descaracteriza suas finalidades. Sendo essas, explicitadas no estatuto do Conselho, em seu artigo 1º que conceitua sua constituição e fins “para normatizar, orientar, disciplinar e fiscalizar o exercício das atividades próprias dos Profissionais de Educação Física” (CONFEF, 2002, p.1), não delegando em momento algum, a função de sujeito como principal proponente de políticas educacionais para a área, hoje reivindicada por tal entidade.

Tendo realizado essa argumentação inicial, sobre a formação de um processo amplo e democrático de debate e construção de diretrizes e de seus sujeitos, procurar-se-á um desenvolvimento de parâmetros gerais para uma concepção de formação humana progressista e socialmente referenciada.

Para tanto, tem-se o entendimento de que a Educação Física constitui-se em um campo multidisciplinar, sendo fundamentada por uma relação dialética de diversas áreas como a educação, ciências humanas e sociais, saúde, arte e filosofia. Considerando como eixo central e norteador da construção de seu conhecimento e de suas intervenções, o fundamento pedagógico da docência. Esse deve ser o conhecimento permeador e balizador da formação humana para a Educação Física, independente da área específica ou não de atuação profissional.

Sendo esse o fundamento primordial do processo de formação, torna-se necessário também, a defesa e a promoção da Licenciatura ampliada enquanto formatação consistente e coerente para as orientações e disposições curriculares dos cursos de graduação.

Propõe-se também, através de uma sólida formação teórica, relacionada dialeticamente com a prática do trabalho pedagógico, sem sobreposição e fragmentação das disciplinas, operar uma reestruturação organizativa dos formatos curriculares atuais. Enfatizando-se e procurando realizar efetivamente, a interdisciplinaridade no trato dos saberes sistematizados historicamente pelo homem, bem como os da cultura popular, com o intuito de superar o modelo “estanque” de transmissão e construção do conhecimento.

Na mesma perspectiva, entende-se como fundamental a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, procurando desenvolvê-los permeados com o comprometimento social. Tanto a pesquisa quanto a extensão, devem ser entendidas como parte essencial do processo de formação de todo o conjunto dos estudantes, na busca de sua interação e relação com a produção científica e a prática pedagógica.

Para a realização desses objetivos, propõe-se operar uma ampliação profunda da participação democrática nas gestões universitárias e a reconfiguração dos espaços deliberativos das instituições, procurando-se provocar a supressão da hierarquização presente nas mesmas e envolver de forma mais efetiva e com reais possibilidades de intervenção e construção, a sociedade civil organizada.

Sabe-se porém, que os pontos defendidos por esse trabalho, encontram hoje um cenário efetivamente adverso para sua concretização. Pois, como apontado durante seu desenvolvimento, considera-se que o sistema capitalista se reorganiza atualmente aprofundando as desigualdades sociais, através de uma limitação dos gastos sociais do Estado e do aprofundamento da exploração da força de trabalho. Promovendo no setor educacional, um entendimento mercantilista de seus processos e objetivo, com a conseqüente deteriorização da formação humana, em favor de uma formação restrita e aligeirada.

Porém, procura-se compreender o processo de elaboração de políticas educacionais, não em seus aspectos e contornos imediatos e específicos, mas em uma perspectiva de confronto e superação do *status quo*, objetivando-se contribuir com a construção de um projeto de sociedade igualitário, que deve obrigatoriamente transpassar pela reformulação do modelo educacional vigente, no sentido de uma formação humana mais ampla e sólida.

Por tanto, se por um lado percebem-se as dificuldades presentes para a efetivação das lutas historicamente travadas pela classe trabalhadora por sua emancipação, por outro se considera também, a questão levantada por ANTUNES (1995, p. 154), sobre o papel dos sindicatos na conjuntura atual, podendo expandi-la a todos os trabalhadores, questionando sobre suas responsabilidades, “elaborar um programa de emergência para simplesmente gerir a crise do capital ou tentar avançar na elaboração de um programa alternativo, formulado sob a ótica dos trabalhadores, capaz de responder às reivindicações imediatas do mundo do trabalho, mas tendo como horizonte uma organização societária fundada nos valores socialistas e efetivamente emancipadores?”

Conclui-se então, que a luta pela valorização do processo de formação dos trabalhadores em Educação Física, bem como sua elaboração e formatação, deve fundamentar-se prioritariamente em um projeto mais amplo de sociedade. Reconhecendo dessa forma, que para a efetivação concreta de seus princípios específicos, deve-se articulá-los intrinsecamente, com a superação do modelo capitalista de produção. Articulando-se dialeticamente então, através de proposições para setores específicos da sociedade, como a Educação Física, com um projeto de supressão da propriedade privada dos meios de produção, da exploração do homem pelo homem e pela consequente construção de uma sociedade socialista.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Renan. de (org.). **Os bastidores da Regulamentação do Profissional de Educação Física**. Vitória, ES: Centro de Educação Física, 2002.

ANDES. CONGRESSO DO ANDES – SINDICATO NACIONAL, 22., 2003, Teresina, Piauí.

ANFOPE. **Posição da ANFOPE Sobre a Minuta de Portaria do Ministro da Educação que Altera a Estrutura Atual das Licenciaturas**. Disponível em: < <http://www.anfope.org.br/documentos> > Acesso em: 12 jul 2003.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos do trabalho - ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo, Boitempo, 1999.

BRASIL. **Lei n. 9696, de 01 de setembro de 1998**. Regulamenta a profissão de Educação Física e institui o sistema CONFEF/CREF. Brasília, 02 de setembro de 1998.

CHAUÍ, Marilena. **A Universidade Pública Sob Nova Perspectiva**. Palestra proferida na Conferência de Abertura da 26ª Reunião da ANPED, Poços de Caldas, MG, 05 out 2003.

CONFEF. **ESTATUTO**. Disponível em: < <http://www.confef.org.br/estatuto> > Acesso em: 23 set. 2003.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. MEC. Parecer n.1038/02.. Diretriz Curricular para os Cursos de Graduação em Educação Física. Brasília, 03 mar 2002.

COESP. **Novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Educação Física: justificativa – proposições – argumentações**. Brasil, 1999 – mimeo.

FRATTI, Rodrigo G. **O Movimento Estudantil de Educação Física Construindo Propostas de Extensão na Universidade Pública Brasileira**. In: Caderno de Debates Curitiba, vol. 06, p.p. 35 - 53, set. 2000

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo, Cortez 1995.

GENTILI, Pablo (org.). **Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário.** In: SILVA, Tomas Tadeu da, GENTILI, Pablo. **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** Brasília, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996.

GENTILI, P.; SADER, E. **Pós-neoliberalismo: As políticas sociais e o Estado democrático.** São paulo, Paz e Terra, 4ª edição, 1998.

GRUPO DE TRABALHO TEMÁTICO FORMAÇÃO PROFISSIONAL E MUNDO DO TRABALHO. CBCE. **Parecer sobre o projeto de lei 7370/02, que propõe a não sujeição dos profissionais de dança, artes marciais e yoga à fiscalização do CONFEF.** Disponível em < <http://www.cbce.org.br/> > Acesso em: 25 set. 2003.

KUENZER, Acácia. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado Neoliberal.** São Paulo, Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. **Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho.** Palestra proferida no XXIII Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física, UFPR. Curitiba –Paraná, 25 ago 2003.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política.** Livro 1, 2 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

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

NOZAKI, Hajime Takeuchi. **Crise do capital e formação humana: a educação física e o mundo do trabalho.** FAEFID/UFJF. Juiz de Fora – Minas Gerais, 2001.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares e Regulamentação da Profissão: o que modifica no campo de atuação do profissional de educação física.** Palestra proferida no Pré-Conbrace Sul, Pato Branco, PR, 6 jun 2003.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetórias limites e perspectivas.** Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SEVERINO, Antônio J. **Educação, Ideologia e Contra-ideologia.** São Paulo: Cortez, 1987.

STEINHILBER, Jorge. **Profissional de Educação Física... Existe?** In: V Ciclo de Palestras CAEFALF – UERJ, Rio de Janeiro, 1996. *Anais...* Rio de Janeiro: CAEFALF/UERJ, 1996, p.p.43-58

SILVA, Karine Nive Pinto. **O processo de reestruturação curricular nas instituições de ensino superior - o perfil do professor de Educação Física a partir das novas políticas educacionais brasileiras.** In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 12., 2001, Caxambu, MG. Anais do XII CONBRACE. Caxambu, MG:DN CBCE: Secretaria Estadual de Minas Gerais, Secretaria Estadual de São Paulo, 2001. 1 CD-ROM

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **A formação profissional e as diretrizes curriculares do programa nacional de graduação: o assalto às consciências e o amoldamento subjetivo.** In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 11., 1999, Florianópolis. Anais do XI CONBRACE. Florianópolis: Sedigraf, 1999. p.p. 569 – 578.

\_\_\_\_\_. **Formação profissional e diretrizes curriculares: do arranhão à gangrena.** In: Universidade e Sociedade, ano XI, n.25, p. 144-156, dezembro, 2001.

\_\_\_\_\_. **Sociedade e Cultura.** Palestra proferida no XXIV Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física, Curitiba, PR, 24 ago 2003.

**ANEXO 1 – Proposta COESP/98**

COESP  
PROPOSTA DE DIRETRIZES CURRICULARES  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

1. A formação dos profissionais de Educação Física será feita em curso de graduação que conferirá o título de Graduado em Educação Física, com aprofundamento em um ou mais campos definidos de aplicação profissional, de modo a atender às diferentes manifestações da cultura do movimento presentes na sociedade, considerando as características regionais e os diferentes interesses identificados com o campo de atuação profissional.
2. Os currículos plenos dos cursos de Graduação em Educação Física serão elaborados pelas Instituições de Ensino Superior objetivando:
  - 2.1. Um perfil profissional
    - 2.1.1. O graduado em Educação Física deverá ser formado para esclarecer e intervir, profissional e academicamente no contexto específico e histórico-cultural, a partir de conhecimentos de natureza técnica, científica e cultural.
    - 2.1.2. Para o desenvolvimento deste perfil profissional, os cursos deverão oferecer possibilidades de apropriação de conhecimentos por meio de ensino, pesquisa e extensão, que permita ao graduado um domínio de competências de natureza técnico-instrumental estruturadas a partir de uma atitude crítico-reflexiva.
  - 2.2. Um campo de atuação profissional
    - 2.2.1. Este campo será delimitado pela capacidade profissional de organizar, planejar, administrar, avaliar e atuar pedagógica, científica e tecnicamente no âmbito dos estados atual e emergente da cultura do movimento.
3. Os currículos plenos para os cursos de Graduação em Educação Física terão duas partes: (3.1.) Conhecimento Identificador da Área e (3.2.) Conhecimento Identificador do Tipo de Aprofundamento.
  - 3.1. Conhecimento Identificador da Área
    - 3.1.1. Este conhecimento, comum e necessário a qualquer campo definido de aplicação profissional, será estruturado por dois níveis de formação: (3.1.1.1.) Formação Básica e (3.1.1.2.) Formação Específica.
      - 3.1.1.1. Formação Básica
        - 3.1.1.1.1. A Formação Básica será guiada pelo critério da orientação científica, da integração teoria e prática e do conhecimento do homem, da cultura e da sociedade. Isto possibilitará uma formação abrangente para a competência profissional de um trabalho com seres humanos em contextos histórico-sociais específicos, promovendo um contínuo

diálogo entre as áreas de conhecimento científico e a especificidade da Educação Física.

3.1.1.1.2. Esta Formação Básica será constituída por três sub-áreas de conhecimento, a saber:

3.1.1.1.2.1. Conhecimento do Homem e Sociedade (filosófico, psicológico, antropológico, cultural, social e histórico)

3.1.1.1.2.2. Conhecimento Científico-Tecnológico (técnicas de estudo e de pesquisa)

3.1.1.1.2.3. Conhecimento do Corpo Humano e Desenvolvimento (químico, físico, biológico e do desenvolvimento antropogenético)

3.1.1.2. Formação Específica

3.1.1.2.1. Na Formação Específica preocupar-se-á com o estudo das distintas manifestações clássicas e emergentes da cultura do movimento, identificadas com a tradição da Educação Física e do Esporte.

3.1.1.2.2. Esta Formação Específica será constituída por três sub-áreas de conhecimentos, a saber:

3.1.1.2.2.1. Conhecimento Didático-Pedagógico (intervenções didáticas)

3.1.1.2.2.2. Conhecimento Técnico-Funcional Aplicado (bases teóricas e metodológicas aplicadas ao desempenho humano identificado com as diferentes manifestações da cultura do movimento)

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

3.2. Conhecimento Identificador do Tipo de Aprofundamento

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

3.2.2. Cada Instituição de Ensino Superior (IES), partindo desta estrutura de conhecimento, poderá propor um ou mais campos de aplicação profissional, a título de aprofundamento, bem como deverá definir o elenco de disciplinas do

currículo pleno, considerando as peculiaridades de cada região e os perfis profissionais desejados.

4. A IES deverá estabelecer os marcos conceituais fundamentais dos perfis profissionais desejados, elaborar ementas, fixar a carga horária de cada disciplina e sua respectiva denominação, bem como enriquecer o currículo pleno, contemplando as peculiaridades regionais.
5. Na organização curricular proposta pela IES, deverão ser asseguradas a ampliação e o aprofundamento de conhecimentos constitutivos das duas partes que compõem o currículo, denominadas Conhecimento Identificador da Área e Conhecimento Identificador do Tipo de Aprofundamento, mediante o oferecimento de disciplinas obrigatórias e eletivas, bem como outras atividades acadêmicas, para garantir o estudo de temáticas emergentes e/ou atender aos interesses dos alunos, não se confundindo com os diferentes tipos de aprofundamento.
  - 5.1. Na organização curricular, proposta pela IES, deverá ser observada a importância de incluir os conhecimentos já produzidos e emergentes na área dos portadores de necessidades especiais.
6. O curso de Graduação em Educação Física terá a duração mínima de 4 anos (8 semestres letivos) e máxima de 7 anos (14 semestres letivos), compreendendo uma carga horária mínima de 2880 horas/aula, incluídos a prática de ensino ou o estágio profissional supervisionado e o trabalho de conclusão de curso.
  - 6.1. Da carga horária total (mínima de 2880 horas/aula), cerca de 70% (setenta por cento, admitindo-se uma variação para mais ou menos 5%) serão destinadas ao Conhecimento Identificador da Área, e cerca de 30% (trinta por cento, admitindo-se uma variação para mais ou menos 5%) serão destinadas ao Conhecimento Identificador do Tipo de Aprofundamento.
  - 6.2. Da carga horária destinada ao Conhecimento Identificador da Área, cerca de 40% (quarenta por cento, admitindo-se uma variação para mais ou menos 5%) estará atrelada à Formação Básica e cerca de 60% (quarenta por cento, admitindo-se uma variação para mais ou menos 5%) estará atrelada à Formação Específica.
  - 6.3. Para qualquer que seja o Tipo de Aprofundamento do curso de Graduação em Educação Física, será obrigatória a respectiva prática de ensino ou estágio profissional supervisionado. As atividades de prática de ensino ou de estágio profissional supervisionado terá a carga horária mínima de 300 horas para cada Tipo de Aprofundamento, podendo ser desenvolvida ao longo do curso, computando-a integralmente para aquela inerente ao Conhecimento Identificador do Tipo de Aprofundamento.
  - 6.4. Para qualquer que seja o Tipo de Aprofundamento do curso de Graduação em Educação Física, será exigida a elaboração de um trabalho de conclusão de curso sob a orientação acadêmica de um professor qualificado, que poderá se constituir em monografia, publicação de artigo, resenha crítica de livros, desenvolvimento de técnicas e produtos, ou qualquer outro tipo de trabalho acadêmico inédito.

7. A IES poderá permitir o reingresso de graduados em Educação Física, independentemente da Instituição original de formação, para cursar novos tipos de aprofundamento e/ou terminalidades. Este reingresso poderá ser em cursos sequenciais especialmente planejados para este fim ou no próprio contexto do curso de graduação oferecido pela IES, respeitando-se o cumprimento da carga horária de cerca de 864 horas/aula (admitindo-se uma variação para mais ou menos 5%) onde se inclui a prática de ensino ou o estágio profissional supervisionado, além do trabalho de conclusão de curso.
8. Os currículos dos cursos de Graduação em Educação Física deverão, necessariamente, ser estruturados tendo as atividades de pesquisa e de extensão como mediadoras da formação. A pesquisa como a possibilidade de acesso ao conjunto de conhecimentos produzidos, seus modos de produção, bem como instância de reflexão sobre a realidade. Já a extensão será considerada como possibilidade de interlocução e troca com as comunidades universitária e extra-universitária, nas perspectivas de intervenção e investigação da realidade social.
9. A adaptação dos currículos formulados de acordo com a Resolução n.º. 03/87 às diretrizes curriculares ora aprovadas far-se-á por via regimental, dentro do prazo máximo de 2 anos, a partir da data da publicação desta Resolução. Os novos currículos dos Cursos de Graduação em Educação Física desenvolvidos a partir das diretrizes desta Resolução deverão ser encaminhados à Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física da SESu/MEC para fins de emissão de parecer técnico antes da sua implantação.
10. A presente Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogada a Resolução n.º. 03/87 de \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_, deste Conselho, e demais disposições em contrário.

**COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**  
Brasília, 13 de maio de 1999.

Prof. Dr. Elenor Kunz

Prof. Dr. Emerson Silami Garcia

Prof. Dr. Helder Guerra de Resende Prof. Dr. Iran Junqueira de Castro

Prof. Dr. Wagner Wey Moreira

**ANEXO 2 Parecer CNE/CES 138/02**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior		U F: DF
ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física		
CONSELHEIRO(S): Carlos Alberto Serpa de Oliveira (Relator), Éfrem de Aguiar Maranhão, Arthur Roquete de Macedo e Yugo Okida.		
PROCESSO(S) Nº(S):		
PARECER Nº: 1.1 CNE/CES 0138/2002	COLEGIADO CES	APROVADO EM: 03/04/2002

## I – RELATÓRIO

### • HISTÓRICO

A Comissão da CNE/CES analisou as propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação da área de Saúde elaboradas pelas Comissões de Especialistas de Ensino e encaminhadas pela MEC/SESu ao CNE, tendo como referência os seguintes documentos, além de outros específicos das respectivas áreas de atuação:

- Constituição Federal de 1988;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394 de 20/12/1996;
- Lei que aprova o Plano Nacional de Educação 10.172 de 9/1/2001;
- Parecer CNE/CES 776/97 de 3/12/1997;
- Edital da SESu/MEC 4/97 de 10/12/1997;
- Lei 9.696, de 1/9/1998;
- Parecer CNE/CES 583/2001 de 4/4/2001;
- Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, UNESCO: Paris, 1998;
- Relatório Final da 11ª Conferência Nacional de Saúde realizada de 15 a 19/12/2000;
- Plano Nacional de Graduação do ForGRAD de maio/1999;
- Documentos da OPAS, OMS e Rede UNIDA;
- Instrumentos legais que regulamentam o exercício das profissões da saúde.

Na análise das propostas, a Comissão, adotou formato preconizado pelo Parecer CNE/CES 583/2001, tendo os Conselheiros que integram a Comissão da Câmara de Educação Superior apresentado as suas observações aos representantes do Ministério da Saúde, do Conselho Nacional de Saúde, da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras e aos Presidentes dos Conselhos Profissionais, Presidentes de Associações de Ensino e Presidentes das Comissões de Especialistas de Ensino da MEC/SESu na audiência pública, ocorrida em Brasília, na sede do Conselho Nacional de Educação, em 26 de junho de 2001.

Faz-se relevante ressaltar a forma participativa e pró-ativa com os atores principais desse processo, Diretores dos Cursos de Formação Superior e Conselho Federal de Educação Física.

### • MÉRITO

A Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, ao orientar as novas diretrizes curriculares recomenda que devem ser contemplados elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão, visando promover no estudante a competência do desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente. Esta competência permite a continuidade do processo de formação acadêmica e/ou profissional, que não termina com a concessão do diploma de graduação.

As diretrizes curriculares constituem orientações para a elaboração dos currículos que devem ser necessariamente adotadas por todas as instituições de ensino superior. Dentro da perspectiva de assegurar a flexibilidade, a diversidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes, as diretrizes devem estimular o abandono das concepções antigas e herméticas das grades (prisos) curriculares, de atuarem, muitas vezes, como novos instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, e garantir uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional.

Além destes pontos, a Comissão reforçou nas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação em Saúde a articulação entre a Educação Superior e a Saúde, objetivando a formação geral e específica dos egressos/profissionais com ênfase na promoção, prevenção, recuperação e reabilitação do indivíduo, indicando as competências comuns gerais para esse perfil de formação contemporânea dentro de referenciais nacionais e internacionais de qualidade.

Desta forma, o conceito de saúde é elemento fundamental a ser enfatizado nessa articulação.

No Contexto das Diretrizes Curriculares, a concepção de saúde acompanha a definição apresentada pela Organização Mundial da Saúde: “Um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença ou enfermidade”, que se aproxima cada vez mais do conceito de qualidade de vida. Promover a saúde e o bem-estar é mais do que prevenir doenças ou prolongar a vida. A busca da saúde pressupõe o exercício da cidadania. Assumir a responsabilidade individual e, de maneira participativa, a da sua comunidade

Com base no exposto, definiu-se o objeto e o objetivo das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação da Saúde:

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

**Objetivo das Diretrizes Curriculares:** levar os alunos dos cursos de graduação em saúde a *aprender a aprender*, que engloba, *aprender a ser*, *aprender a fazer*, *aprender a viver juntos* e *aprender a conhecer*, garantindo a capacitação de profissionais com autonomia e discernimento para assegurar a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento prestado aos indivíduos, famílias e comunidades.

- **Caracterização da área de Educação Física**

A Educação Física compreende uma área de estudo, elemento educacional e campo profissional caracterizados pelo análise, ensino e aplicação do conjunto de conhecimentos sobre o movimento humano intencional e consciente nas suas dimensões biológica, comportamental, sócio-cultural e corporeidade.

A Educação Física caracteriza-se como um campo de intervenção profissional que, por meio de diferentes manifestações e expressões da atividade física/movimento humano/motricidade humana (tematizadas na ginástica, no esporte, no jogo, na dança, na luta, nas artes marciais, no exercício físico, na musculação, na brincadeira popular bem como em outras manifestações da expressão corporal) presta serviços à sociedade caracterizando-se pela disseminação e aplicação do conhecimento sobre a atividade física, técnicas e habilidades buscando viabilizar aos usuários ou beneficiários o desenvolvimento da consciência corporal, possibilidades e potencialidades de movimento visando a realização de objetivos educacionais, de saúde, de prática esportiva e expressão corporal.

A Educação Física abrange todo campo de ação da área, aí incluído o jogo, o esporte, a ginástica, a musculação, a dança, a ergonomia, as lutas, as artes marciais, a recreação, o lazer e a reabilitação.

- **DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

1. **PERFIL DO FORMADO/EGRESSO/PROFISSIONAL**

O Graduado de Educação Física, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, qualificado para o exercício profissional com base no rigor científico e intelectual e pautado no princípio ético. Deverá ser formado para estudar, pesquisar, esclarecer e intervir profissional e academicamente no contexto específico e histórico-cultural, a partir de conhecimentos de natureza técnica, científica e cultural de modo a atender as diferentes manifestações e expressões da Atividade Física/Movimento Humano.

O Graduado de Educação Física com Licenciatura em Educação Física deverá estar capacitado a atuar na Educação Básica e na Educação Profissional.

O campo de atuação do profissional de Educação Física é pleno nos serviços à sociedade na área da Educação Física, nas suas diversas formas de manifestações no âmbito da cultura e do movimento Humano intencional, através das atividades físicas, esportivas e similares, sejam elas formais e não formais tais como (ginástica, esporte, jogos, danças, lutas, artes marciais, exercícios físicos, musculação entre tantas outras). Este campo é delimitado pela capacidade profissional de coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas de atividades físicas, do esporte e similares. Devem, outrossim, ser consideradas as características regionais e os diferentes interesses identificados com o campo de atuação profissional.

## 2. COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Competências Gerais:

- **Atenção à saúde:** como profissional da área de saúde, dentro do âmbito da Educação Física, deve estar apto a desenvolver ações de prevenção, reabilitação, promoção e proteção da saúde, tanto em nível individual quanto coletivo. O profissional de Educação Física deve assegurar que sua prática seja realizada de forma segura, integrada e contínua com as demais instâncias do sistema de saúde. Devem realizar seus serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética, tendo em conta que a responsabilidade da atenção à saúde não encerra com o ato técnico, mas sim, com a resolução do problema de saúde, tanto de natureza individual como coletivo;
- **Atenção à educação:** o trabalho dos Profissionais de Educação Física no âmbito escolar deve estar norteado nos fins e objetivos estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos projetos pedagógicos de cada Instituição de Ensino e nas Políticas e Planos de cada localidade. A formação dos licenciados para atuar com a disciplina Educação Física deverá seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.
- **Tomada de decisões:** o trabalho dos profissionais de Educação Física deve estar fundamentado na capacidade de tomar decisões visando o uso apropriado, eficácia e custo-efetividade, de recursos humanos, de equipamentos, de materiais, de procedimentos e de práticas. Para este fim, os profissionais devem possuir habilidades e conhecimentos atualizados para avaliar, sistematizar e decidir a conduta mais apropriada no seu campo de atuação;
- **Comunicação:** Os profissionais de Educação Física devem ser acessíveis e devem tratar com ética a confidencialidade das informações a eles confiadas na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral. A comunicação envolve as diferentes formas de linguagem, a comunicação verbal, não verbal e habilidades de escrita e leitura; o domínio de tecnologias e informação;
- **Liderança:** No trabalho em equipe multiprofissional, os profissionais de Educação Física deverão estar aptos a assumir posições de liderança, sempre tendo em vista o bem estar da comunidade. A liderança envolve compromisso, responsabilidade, empatia, habilidade para tomada de decisões, comunicação e gerenciamento de forma efetiva e eficaz no seu campo de atuação;
- **Planejamento, Supervisão, e Gerenciamento:** Os profissionais de Educação Física devem estar aptos a fazer o gerenciamento, administração e orientação dos recursos humanos, das instalações, equipamentos e materiais técnicos, bem como de informação no seu campo de atuação. Além disso, devem estar aptos a fazer planejamento e supervisão a partir da identificação de necessidades, e serem gestores de programas de atividades físicas e desportivas, treinamento esportivo, bem como, elaborar calendários de competições, orientar a compra, manutenção de equipamentos e instalações de prática esportiva e outras ações necessárias no sentido de otimizar ou maximizar o seu uso e garantir boas condições de segurança e conforto aos usuários;
- **Educação Continuada:** Os profissionais de Educação Física devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na área de formação quanto na sua prática. Desta forma, os profissionais do campo da Educação Física devem aprender a aprender e ter responsabilidades e compromissos com a educação e o treinamento/estágios das futuras gerações de profissionais, não apenas transmitindo conhecimentos, mas proporcionando condições para que haja benefício mútuo entre os futuros profissionais e os profissionais em serviços.

Competências e Habilidades Específicas:

O graduado em Educação Física deverá:

- ter sólida formação nas áreas de conhecimentos que formam a identidade do curso, que o capacite para compreensão, análise, transmissão e aplicação dos conhecimentos da Atividade Física/Motricidade Humana/Movimento Humano e o exercício profissional em Educação Física com competências decorrentes das relações com a pesquisa e a prática social;
- estar capacitado para intervir em todas as dimensões de seu campo, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento da Educação Física e das práticas essenciais de sua produção e socialização e de competências técnico-instrumental a partir de uma atitude crítico-reflexiva;
- atuar em atividades físicas/motricidade humana/movimento humano, preocupado com o modo de aquisição e controle do movimento trabalhando fatores fisiológicos, psicológicos e sócio-culturais;
- ter como responsabilidade disseminar e aplicar conhecimentos teóricos e práticos sobre a Motricidade Humana/Atividade Física/ Movimento Humano, devendo analisar esses significados na relação dinâmica entre o ser humano e o meio ambiente;
- ser conhecedor das diversas manifestações e expressões da Atividade Física/Movimento Humano/Motricidade Humana, presente na sociedade, considerando o contexto histórico-cultural, as características regionais e os diferentes interesses e necessidades identificados com o campo de atuação profissional com competências e capacidades de planejar, programar, coordenar, supervisionar, dirigir, dinamizar e executar serviços, programas, planos e projetos, bem como realizar auditorias, consultorias, treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares, informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas da atividade física, do esporte e afins;
- dominar um conjunto de competências de natureza técnico-instrumental, humana e político-social, nas dimensões que privilegiam o saber, o saber aprender, o saber pensar, o saber fazer, o saber conviver e o saber ser, para atuar nos campos identificados com as diferentes manifestações e expressões da Atividade Física/Movimento Humano/Motricidade Humana;

O Profissional de Educação Física deverá possuir, também, competências técnico-científicas, ético-políticas, sócio-educativas contextualizadas que permitam:

- atuar profissionalmente, compreendendo a natureza humana em suas dimensões, em suas expressões e fases evolutivas;
- desenvolver formação técnico-científica que confira qualidade ao exercício profissional;
- estabelecer novas relações com o contexto social, reconhecendo a estrutura e as formas de organização social, suas transformações e expressões;
- promover estilos de vida saudáveis, conciliando as necessidades tanto dos seus beneficiários quanto às de sua comunidade, atuando como agente de transformação social;
- desenvolver e aplicar métodos e técnicas de ensino em sua área de atuação;
- atuar em políticas e programas de educação, segurança e vigilância sanitária, visando a promoção da saúde em âmbito local, regional e nacional;
- compreender a política de saúde, de educação e de esporte no contexto das políticas sociais;
- atuar nos diferentes níveis de atendimento à saúde, com ênfase nos atendimentos primários e secundários;
- atuar em equipes multiprofissionais destinadas a planejar, coordenar, supervisionar, implementar, executar e avaliar atividades na área de educação, esporte e de saúde;
- realizar com proficiência a anamnese bem como dominar a arte e a técnica do exame físico;
- dominar os conhecimentos científicos básicos da natureza bio-psico-socio-ambiental subjacentes à prática do Profissional de Educação Física e ter raciocínio crítico na interpretação dos dados, na identificação da natureza dos problemas da prática do Profissional de Educação Física e na sua resolução;
- atuar na proteção e na promoção da saúde e na prevenção de doenças, bem como no tratamento e reabilitação dos problemas de saúde;
- conhecer os princípios da metodologia científica, possibilitando-lhe a leitura crítica de artigos técnicos-científicos e a participação na produção de conhecimentos;
- lidar criticamente com a dinâmica do mercado de trabalho e com as políticas de saúde, educação e esporte;
- ter visão do papel social do Profissional de Educação Física;
- atuar como sujeito no processo de formação de recursos humanos;

- responder às especificidades regionais de saúde, educação e esporte através de intervenções planejadas estrategicamente, em níveis de promoção, prevenção e reabilitação à saúde, dando atenção integral à saúde dos indivíduos, das famílias e das comunidades;
- promover estilos de vida saudáveis, conciliando as necessidades tanto dos seus beneficiários quanto às de sua comunidade, atuando como agente de transformação social;
- usar adequadamente novas tecnologias, tanto de informação como de comunicação;
- gerenciar o processo de trabalho na Educação Física com princípios de Ética e de Bioética, com resolutividade tanto em nível individual como coletivo em todos os âmbitos de atuação profissional;
- planejar e implementar programas de educação e promoção à saúde, considerando as especificidades dos diferentes grupos sociais e dos distintos processos de vida, saúde e trabalho;
- desenvolver, participar e aplicar pesquisas e/ou outras formas de produção de conhecimento que objetivem a qualificação da prática profissional;
- respeitar e zelar pelos princípios éticos, legais e humanísticos da profissão;
- interferir na dinâmica de trabalho institucional, reconhecendo-se como agente desse processo;
- participar da composição das estruturas consultivas e deliberativas do sistema de educação, esporte e saúde;
- assessorar órgãos, empresas e instituições em projetos de saúde, educação e esporte;
- reconhecer o papel social do Profissional de Educação Física para atuar em atividades de política e planejamento em saúde, educação e esporte;
- investigar e aplicar conhecimentos com visão holística do ser humano integrando equipes multiprofissionais.

### 3. CONTEÚDOS CURRICULARES

Os conteúdos curriculares dos cursos de Educação Física serão guiados pelo critério da orientação científica, da integração teoria e prática e do conhecimento do homem e sua corporeidade, da cultura, da sociedade e da natureza e as possibilidades de interação desses conceitos que permitam a intervenção profissional. Eles deverão possibilitar uma formação abrangente para a competência profissional de um trabalho com seres humanos em contextos histórico-sociais específicos, promovendo um contínuo diálogo entre as áreas de conhecimento científico e as especificidades da Educação Física.

Os conteúdos devem contemplar:

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

### 4. ESTÁGIOS, ATIVIDADES COMPLEMENTARES E CONCLUSÃO DE CURSO

- Estágios Curriculares:

A formação do Profissional de Educação Física deverá garantir o desenvolvimento de estágios curriculares, sob supervisão docente.

As Práticas Pedagógicas compreendem uma práxis que objetiva a melhoria do desenvolvimento e amadurecimento pessoal do aluno, bem como a sensibilização para as atividades profissionais da área. Estas práticas deverão ser inscritas nos conteúdos curriculares, desenvolvidas ao longo do curso e terão a carga horária fixada com base no Parecer/Resolução específica da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação.

O Estágio Profissional Supervisionado constitui um processo de transição profissional, que procura ligar duas lógicas (educação e trabalho) e que proporciona ao estudante a oportunidade de demonstrar conhecimentos e habilidades adquiridas e também treinar as competências que já detém sob a supervisão de um profissional da área. As atividades de estágio profissional supervisionado serão realizadas no final do curso.

- **Atividades Complementares:**

As atividades complementares deverão ser incrementadas durante todo o Curso de Graduação em Educação Física e as Instituições de Ensino Superior deverão criar mecanismos de aproveitamento de conhecimentos, adquiridos pelo estudante, através de estudos e práticas independentes, presenciais e/ou à distância.

Podem ser reconhecidos:

- Monitorias e Estágios;
- Programas de Iniciação Científica;
- Programas de Extensão;
- Estudos Complementares;
- Cursos realizados em áreas afins.

- **Trabalho de Conclusão de Curso:**

Para conclusão do curso de graduação em Educação Física, o aluno deverá elaborar um trabalho sob orientação docente.

## 5. ORGANIZAÇÃO DO CURSO

O Curso de Graduação de Educação Física deverá ter um projeto pedagógico, construído coletivamente, centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador do processo ensino-aprendizagem. Este projeto pedagógico deverá buscar a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

A aprendizagem deve ser interpretada como um caminho que possibilita ao sujeito social transformar-se e transformar seu contexto. Ela deve ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta à resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas.

As Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Educação Física deverão contribuir para a inovação e a qualidade do projeto pedagógico do curso.

A Formação de Professores por meio de Licenciatura Plena segue Pareceres e Resoluções específicos da Câmara de Educação Superior e do Pleno do Conselho Nacional de Educação.

O Currículo do Curso de Graduação em Educação Física poderá incluir aspectos complementares de perfil, habilidades, competências e conteúdos, de forma a considerar a inserção institucional do curso, a flexibilidade individual de estudos e os requerimentos, demandas e expectativas de desenvolvimento da região.

Na organização curricular proposta pela IES, deverão ser assegurados os domínios do conhecimento identificador da área estabelecendo os marcos conceituais fundamentais do perfil profissional desejado, elaborar normas, fixar a carga horária de cada disciplina e suas respectivas denominações, bem como enriquecer o currículo pleno, contemplando as peculiaridades regionais. Além disso, deverá ser observada a importância de incluir os conhecimentos já produzidos e emergentes na área dos portadores de necessidades especiais.

As Diretrizes Curriculares e o Projeto Pedagógico deverão orientar o Currículo do Curso de Educação Física para um perfil acadêmico e profissional do egresso. Este currículo deverá contribuir, também, para a compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural, principalmente no campo da Educação Física.

O currículo do Curso de Educação Física deverá estimular a integração do curso com as atividades de pesquisa e de extensão como mediadoras da formação.

A organização do Curso de Graduação em Educação Física deverá ser definida pelo respectivo colegiado do Curso, que indicará a modalidade: seriada anual, seriada semestral, sistema de créditos ou modular.

A organização curricular, deverá permitir o desenvolvimento dos cursos em ciclos ou áreas de formação geral e específica. Os ciclos ou áreas de formação, com distribuição equilibrada da carga horária total do curso, deverão estabelecer padrões de organização e a visão articulada das diferentes componentes temáticas dos conteúdos curriculares.

A estrutura do Curso de Graduação em Educação Física deverá assegurar:

- o ensino crítico, reflexivo e criativo, que leve a construção do perfil almejado, estimulando a realização de experimentos e/ou de projetos de pesquisa; socializando o conhecimento produzido;
- as atividades teóricas e práticas presentes desde o início do curso, permeando toda a formação do Profissional de Educação Física, de forma integrada e interdisciplinar;
- a visão de educar para a cidadania e a participação plena na sociedade;
- a implementação de metodologia no processo ensinar-aprender que estimule o aluno a refletir sobre a realidade social e aprenda a aprender;
- a definição de estratégias pedagógicas que articulem o saber, o saber fazer e o saber conviver, visando desenvolver o aprender a aprender, o aprender a ser, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e o aprender a conhecer que constituem atributos indispensáveis à formação do Profissional de Educação Física;
- o estímulo às dinâmicas de trabalho em grupos, por favorecerem a discussão coletiva e as relações interpessoais;
- a valorização das dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno e no Profissional de Educação Física atitudes e valores orientados para a cidadania e para a solidariedade;
- a contribuição para a compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural.
- promover a integração e a interdisciplinaridade em coerência com o eixo de desenvolvimento curricular, buscando integrar as dimensões biológicas, psicológicas, sociais e ambientais;
- utilizar diferentes cenários de ensino-aprendizagem permitindo ao aluno conhecer e vivenciar situações variadas de vida, da organização da prática e do trabalho em equipe multiprofissional;
- propiciar a interação ativa do aluno com os beneficiários e profissionais de saúde, educação e esporte, desde o início de sua formação, proporcionando ao aluno lidar com problemas reais.

## 6. ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

- A implantação e desenvolvimento das diretrizes do Curso de Educação Física deverão ser acompanhados e permanentemente avaliados, a fim de permitir os ajustes que se fizerem necessários a sua contextualização e aperfeiçoamento.
- As avaliações dos alunos deverão basear-se nas competências, habilidades e conteúdos curriculares desenvolvidos tendo como referência as Diretrizes Curriculares.
- O Curso de Educação Física deverá utilizar metodologias e critérios para acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem e do próprio curso, em consonância com o sistema de avaliação definido pela IES à qual pertence.

### 2 II – VOTO DO (A) RELATOR (A)

*A Comissão recomenda a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física e do projeto de resolução do respectivo curso, na forma ora apresentada.*

Brasília (DF), 3 abril de 2002.

CONSELHEIRO CARLOS ALBERTO SERPA DE OLIVEIRA – RELATOR

CONSELHEIRO ÉFREM DE AGUIAR MARANHÃO – PRESIDENTE

Conselheiro Arthur Roquete de Macedo

*Conselheiro Yugo Okida*

### III – DECISÃO DA CÂMARA

2.1 A CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR APROVA POR UNANIMIDADE O VOTO DO RELATOR.

Sala das Sessões, em 3 abril de 2002.

Conselheiro Arthur Roquete de Macedo – Presidente

Conselheiro José Carlos Almeida da Silva – Vice-Presidente