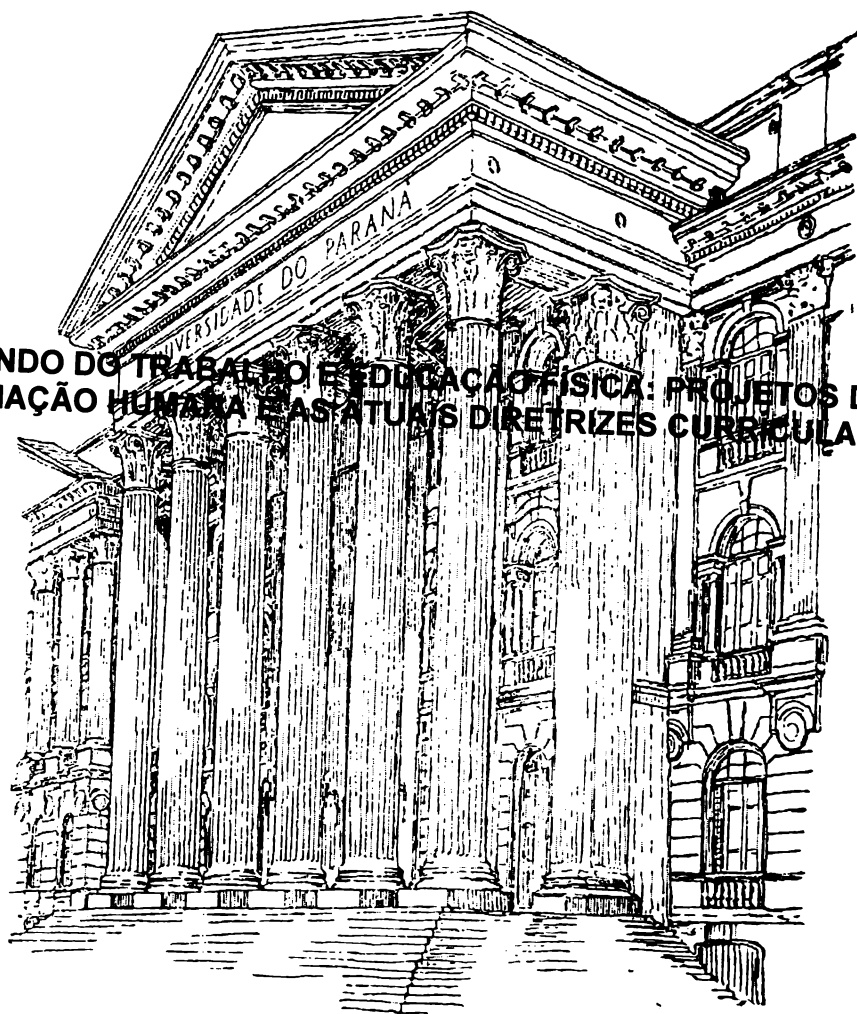


RENATO PIZZATTO VIVAN

**MUNDO DO TRABALHO E EDUCAÇÃO FÍSICA: PROJETOS DE
FORMAÇÃO HUMANA NAS ATUAIS DIRETRIZES CURRICULARES**



CURITIBA

2008

RENATO PIZZATTO VIVAN

**MUNDO DO TRABALHO E EDUCAÇÃO FÍSICA: PROJETOS DE
FORMAÇÃO HUMANA E AS ATUAIS DIRETRIZES CURRICULARES**

Monografia apresentada como requisito à obtenção do grau de especialista em Organização do Trabalho Pedagógico, pelo Programa de Pós Graduação em Educação, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof. Dr. Mônica Ribeiro da Silva

CURITIBA

2008

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO	1
1. MUNDO DO TRABALHO, FORMAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA CRISE DO CAPITAL	4
2. REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 90	19
3. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: TRAJETÓRIA E CONFLITOS	25
4. RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 7/04 VERSUS PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO MOVIMENTO ESTUDANTIL DE EDUCAÇÃO FÍSICA	39
CONCLUSÃO	49
REFERÊNCIAS	53
ANEXOS	58

RESUMO

Este trabalho por meio de pesquisa bibliográfica e documental, estabeleceu como objetivo explicitar relações entre as mudanças no mundo do trabalho e a educação física brasileira, mediados pelas disputas de projetos de formação humana, expressos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, no contexto da crise do capital. Para isso, foi apresentada uma discussão, referente às mudanças no mundo do trabalho e as atuais exigências de qualificação para os trabalhadores em geral e, especialmente, da educação física. Na seqüência tratou-se das reformas educacionais a partir da década de 90 que alteram significativamente seu modelo formativo para que adapte o trabalhador as necessidades do mundo do trabalho. No terceiro momento, reconstituiu-se a trajetória e os conflitos entre diferentes projetos de formação humana para configuração das diretrizes curriculares dos cursos de graduação em educação física. E por fim, estabeleceu-se um quadro comparativo entre a resolução CNE/CES nº 7/04, que institui as diretrizes curriculares dos cursos de educação física, e é fruto de um suposto “consenso possível” entre diversas entidades, e a proposta do movimento estudantil de educação física contrária à resolução CNE/CES nº 7/04 e que não se integra o suposto consenso. Assim, levantaram-se quatro categorias que serviram de fio condutor para exposição da comparação. São elas: 1) Concepção de Formação; 2) Área do conhecimento; 3) Objeto de Estudo; 4) Currículo. Conclui-se que o campo de atuação do trabalhador em educação física é secundarizado e desvalorizado no espaço escolar público, ao mesmo tempo, que ocorre uma proliferação dos espaços de atuação privados, formatados pelo trabalho precário, sob a ideologia da empregabilidade. Nesse sentido o estado passa por ajustes estruturais no campo educacional no intuito de adaptar o trabalhador, nesse caso, da educação física, por meio, dentre outras, das atuais diretrizes curriculares de educação física que estão em consonância com a formação de um trabalhador apto a se adaptar as exigências do mundo do trabalho. Cabendo, portanto, aos segmentos progressistas da educação física, nesse caso o movimento estudantil de educação física, e setores do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte integrarem-se para contrapor as atuais diretrizes apresentando propostas superadoras de formação humana.

Palavras-chave: educação física, formação humana, diretrizes curriculares.

ABSTRACT

This text, using bibliographic and documental research, had as objective to show the relations between the changes in the work of labor and the Brazilian physical education, through the struggle of human background projects, with expression in the national curricular lines of direction from the graduation courses, in the context of the capital crisis. For that, a discussion about the changes in the work of labor and the present qualification of laborer demands, especially in the education was demonstrated. After that, was writing about the 90's reforms of education which brings several changes in the background models, for the workers adaptation in the work of labor. In a third moment, the struggle between different projects of physical education human background was discussed. In the end, a comparative table between CNE/CES nº 7/04 Resolution - which is the present national curricular lines of direction, constructed thought a consent between the parts - and the Physical Education Student Movement proposal - which was against the resolution and the agreement - was constructed. So, four categories were built to explain the comparative table: 1) background conception; 2) knowledge area; 3) study object; 4) curricular lines. We conclude that the physical education work in the public school is put in a second line, with no value; and is there an increase of work's places in the private space, with an ideology of self employment. So the State pass through structural adjustments in the education field – with the Physical Education National Curricular Lines of Direction - with the aim to educate the laborer for the new work of labor demands. This way, is necessary the union of the physical education progressive sectors, in this case the Student Movement and the Brazilian Science Sport College, to go against this adjustments, presenting a human background proposal to prevail over this one.

Key-words: physical education, human background, national curricular lines of direction.

INTRODUÇÃO

Desvelar as causas e necessidades que impulsionaram, no atual momento histórico da educação no Brasil, a reformulação das diretrizes para formação do trabalhador em educação física, permite compreender que concepção de formação humana está expressa nas novas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Educação Física, aprovadas em março de 2004. Para isso, este trabalho por meio de pesquisa bibliográfica e documental, estabeleceu como objetivo explicitar relações entre as mudanças no mundo do trabalho e a educação física brasileira, mediados pelas disputas de projetos de formação humana, expressos nas diretrizes curriculares, no contexto da crise do capital. Dessa forma, as diretrizes curriculares não são entendidas aqui como demanda criada, exclusivamente, pelo reordenamento legal da educação, mas antes, integram um conjunto de reformas estruturais, impulsionadas pelas mudanças no mundo do trabalho, ou seja, a reformulação curricular não é exclusividade da educação física, mas sim, uma política de âmbito global, que envolve todos os cursos de ensino superior, para formação de um trabalhador que se integre ao novo modelo produtivo.

Para atingir o objetivo do trabalho o estudo é organizado em quatro seções, sendo que no primeiro é tratado o desenvolvimento capitalista, suas crises, mutações e projetos de formação humana, relacionando-o com o processo histórico de consolidação da educação física no Brasil. A educação física, materializa-se enquanto componente curricular na escola básica a partir da década de 30, na forma de ginástica calistênica, intimamente ligada à formação de um trabalhador que atendesse ao modelo produtivo fordista, já que a sociedade brasileira modificava-se de agro-exportadora para industrial-urbana. Esse modelo baseava-se pela repetição de movimentos segmentados, nesse sentido a educação física cumpria papel relevante na adaptação do trabalhador a esse modo de produção emergente no Brasil e na preparação de um homem forte e disciplinado para defender o país. Já nas décadas de 60 e 70, o conteúdo da educação física é alterado de ginástica calistênica para esporte, fruto da tentativa de inserção internacional do país, tornando-se instrumento de difusão ideológica da ditadura militar do período, no intuito de equiparar o sucesso esportivo a um suposto progresso econômico e social,

além de colaborar como antes na formação do trabalhador. Já por volta da década de 90, com o processo de crise do capital, é exigida uma nova formação ao trabalhador, agora polivalente, flexível com maior capacidade cognitiva e interacional, por meio da aquisição de competências. Isso articulado a expansão neoliberal, faz com que algumas disciplinas escolares sejam secundarizadas do pondo de vista do investimento público, por não ocuparem papel central na formação do trabalhador de novo tipo, sendo a educação física uma delas. Assim, a oferta de práticas da cultura corporal, são expandidas e oferecidas no espaço privado, tornando-se artigo de luxo e distintivo de classe para quem pode pagar. A emergência de campos de trabalho no setor privado, vinculado a desvalorização do magistério, faz com que trabalhadores de educação física encontrem nesses espaços, possibilidades de trabalho. Entretanto, trata-se de trabalhos precarizados, temporários, terceirizados e desprovidos de direitos trabalhistas. O que torna possível a criação do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), baseado em dois argumentos centrais, a reserva de mercado e o combate aos leigos. E nesse contexto que surge a figura do profissional de educação física, não mais do professor, agora sob a forma de profissional liberal, prestador de serviços, empreendedor.

Na segunda seção são tratadas as reformas estruturais da educação no Brasil a partir da década de 90. Em um estado neoliberal alocado em um mundo de economia internacionalizada, as reformas educacionais ocorrem em decorrência das mudanças no mundo do trabalho e do modelo formativo, sob orientação dos organismos multilaterais pela dependência econômica e política aos países centrais. Tais reformas vêm no sentido de intensificar a divisão internacional do trabalho, em que conhecimento tecnológico é produzido nos países centrais e mão de obra barata, em grande escala, é explorada nos países periféricos. O que justifica principalmente a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso a priorização do ensino fundamental em detrimento dos outros níveis de ensino, ao mesmo em tempo que se inicia um processo de expansão do ensino superior privado. Isso se intensifica a partir do governo de Luis Inácio Lula da Silva, principalmente com o processo de reforma do ensino superior que reconfigura a concepção de universidade, para

que se adapte a nova ordem produtiva mundial. Nesse contexto, são aprovadas as novas diretrizes curriculares do curso de educação física.

No terceiro capítulo é feita uma digressão histórica sobre o processo de definição das diretrizes curriculares do curso de educação física, buscando apresentar os diferentes momentos da disputa por projetos de formação humana, representados por vários segmentos da educação física. Parte-se da aprovação da resolução nº 03/87 que cria dois tipos de titulação, o licenciado e o bacharel, seguido do parecer nº 776/97 que estabelece diversas críticas à forma de como os currículos dos diversos cursos estão organizados e constituídos. A partir disso elabora-se a primeira proposta de reformulação curricular da educação física, que é interrompida pelo parecer nº 09/01 e pela resolução nº 01/02 que estabelece integralidade própria para a licenciatura, não permitindo que ela seja apenas uma possibilidade dentro da formação do graduado em educação física. Nesse contexto, abre-se a possibilidade de uma nova proposta e o CONFEF toma dianteira do processo. Por meio de suas propostas faz com que seja aprovado o parecer nº 0138/02, que se torna alvo de crítica dos mais variados segmentos da educação física. Tal parecer não vai adiante e efetiva-se uma nova comissão de especialistas, que, a partir de diversas propostas, elabora um novo documento apresentado em audiência pública. Pelo acirrado debate durante tal audiência é proposto à formação de uma terceira comissão, que através de um 'consenso possível' aprova as atuais diretrizes curriculares da educação física.

No último capítulo é apresentada a resolução final aprovada em contraste com a proposta elaborada e defendida pelo movimento estudantil de educação física, em parceria com a Linha de Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer da Universidade Federal da Bahia, por não aceitar o consenso estabelecido para aprovação das diretrizes. Para isso foram levantadas algumas categorias que serviram de fio condutor para a apresentação das propostas. Sendo elas, a concepção de formação exposto em cada proposta, a área do conhecimento em que a educação física é identificada, seu objeto de estudo e a proposta de currículo.

1. MUNDO DO TRABALHO, FORMAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA CRISE DO CAPITAL

As mudanças ocorridas no campo de atuação e no próprio trabalho da educação física estão mediadas pelas necessárias alterações no mundo do trabalho, decorrentes do enfrentamento entre capital e trabalho e das crises cíclicas que capitalismo enfrenta.

Frigotto (1995) ao estudar *O Capital* de Karl Marx aponta que o capitalismo, trata-se de um sistema que pela concorrência, conduz à acumulação, concentração e centralização do capital, interessando ao capitalista produzir o máximo de mercadorias que condensem o máximo de mais-valia. Para isso os competidores são levados a aumentar o capital morto e diminuir o capital vivo com o objetivo de produzir mercadorias ao menor custo, condensando o máximo de mais-valia. A necessidade de produção de mercadorias com um menor custo, para se manter competindo, leva à uma queda tendencial da taxa de lucro do capitalista, que dessa forma procura produzir o máximo de mercadorias para ganhar na quantidade vendida o que perdem por unidade, isso gera uma superprodução e conseqüentemente a crise, pelas mercadorias produzidas não conseguirem se realizar na circulação. Como forma de conter a queda tendencial da taxa de lucro e gerenciar a crise, o capital eleva o grau de exploração do trabalho, compensa ou reduz o salário abaixo do seu valor, barateia o capital constante, aumenta a população relativa, aumenta o capital por ações e investe no comercio exterior (MARX, 1980, 1985). Sendo que, atual investida do capital está segundo Nozaki (2004) na internacionalização da economia (expansão imperialista), generalização do neoliberalismo e reestruturação produtiva como forma de tentar gerir a crise.

Há diversos exemplos de crises de superprodução no capitalismo. Uma delas, mais recente, ocorre nos anos 70 pelo fracasso do Estado de Bem-Estar-Social, que se concentra nos países da Europa, baseado no modelo econômico keynesiano que tenta operar na contenção da crise que tem origem nos anos 30.

O modelo econômico Keynesiano, que originou o Estado de Bem-Estar-Social, defendia que o mercado era insuficiente para regular sozinho os problemas do emprego, das crises econômicas e do crescimento, que se

convertiam em desemprego em massa e enorme diminuição na taxa de lucro, oriundas da crise de 30. Para isso era necessária uma intervenção regulatória do Estado na economia através dos meios que dispunha, com a ação sobre a taxa de juros e especialmente com seu orçamento, financiando o setor privado com verba pública, por meio de políticas assistenciais básicas como previdência social, educação, saúde, estabilidade no emprego, empregabilidade, entre outras, permitindo que o capitalista investisse em capital constante. Esses direitos sociais destinados aos trabalhadores dos países, especialmente, Europeus, eram utilizados também na troca pelo abandono da Revolução Russa e do projeto histórico socialista, baseado no falso entendimento de que a crise pudesse ser estabilizada por longo período (OLIVEIRA, 1998; FRIGOTTO, 1996; ANTUNES, 2003).

O keynesianismo, como modelo de desenvolvimento econômico, baseava-se no modo de produção fordista, que segundo Frigotto (1995) tem seu desenvolvimento efetivo a partir dos anos 30 e torna-se um modo social e cultural de vida após a Segunda Guerra Mundial. Formado basicamente segundo Ricardo Antunes (2003)

...pela produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; através do controle dos espaços e movimentos pelo cronômetro taylorista e da produção em série fordista; pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções; pela separação entre elaboração e execução no processo de trabalho; pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição/consolidação do operário-massa, do trabalhador coletivo fabril, entre outras dimensões...que, junto com o taylorismo, predominou na grande indústria ao longo do século (p. 25).

Pode-se dizer então, que o modo de acumulação fordista realizava-se conjugado organicamente ao Estado de Bem-Estar-Social e ao modelo econômico Keynesiano que constituíam em seu conjunto num modo de organização de vida e produção. O que implicava, num determinado tipo de trabalhador, que se adaptasse a esse processo produtivo, formado então pelo método Taylorista, que tinha como princípio a gerência científica do trabalho, o que deu origem ao binômio Fordismo/ Taylorismo.

A necessidade do trabalhador apto a se integrar a esse modo de produção, joga um papel central para a educação na formação do trabalhador. Nos países da América Latina, especialmente o Brasil, que não chegaram a

efetivar um Estado de Bem-Estar-Social foi amplamente disseminada a tese desenvolvimentista, baseada na idéia de que esses países só poderiam se desenvolver e diminuir suas desigualdades, a partir de um profundo processo de industrialização articulado ao investimento em capital humano¹. A tese do capital humano segundo Frigotto (1995) defende o ideal de que “as nações subdesenvolvidas, que investissem pesadamente em capital humano, entrariam em desenvolvimento e, em seguida, se desenvolveriam. Os indivíduos, por sua vez, que investissem neles mesmos em educação e treinamento, sairiam de um patamar e ascenderiam para outro na escala social” (p. 92-93). Assim, essa tese foi amplamente absorvida pelos países periféricos na formação humana no sentido da exploração do trabalho, passando para o campo educacional um papel estratégico na concretização desse modelo econômico, político, ideológico e de produção.

A partir dos anos 30, em que Brasil aderiria ao desenvolvimentismo e à tese do capital humano, útil a consolidação capitalista nos países periféricos e a formação de um novo trabalhador, a educação física segundo Nozaki (2004) passa a ocupar lugar central nas políticas educacionais e formativas de um homem orientado para a demanda do capital, mas também pronto para a guerra, em uma perspectiva da eugenia da raça brasileira. Somente a partir desse período que a educação física toma papel destacado no âmbito escolar, apesar de sua origem no Brasil ser anterior, marcada pela forte influência militar e higienista, pois como afirma Castellani (1988)

... o esforço de lançar mão da Educação Física como elemento educacional – ainda que de conformidade com uma visão de saúde corporal, saúde física, eugênica – enfrentava barreiras arraigadas nos valores dominantes do período colonial, sustentáculos do ordenamento social escravocrata, que estigmatizaram a Educação Física por vinculá-la ao trabalho manual, físico, desprestigiadíssimo em relação ao trabalho intelectual, este sim, afeto à classe dominante, enquanto o outro fazia-se pertinente única e tão somente aos escravos (p. 52).

Isso quer dizer que, a introdução da educação física no âmbito escolar, ministrada a partir de métodos ginásticos calistênicos oriundos da Europa,

¹ Segundo Frigotto (1995) “... a idéia de capital humano é uma ‘quantidade’ ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimento, habilidade e atitudes adquiridas, que funcionem como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção” (p. 41).

esbarrava no fato da escola ser habitada pelos filhos da elite brasileira que viam nos exercícios físicos semelhança ao trabalho realizado pelos escravos.

Com a introdução da ditadura do Estado Novo no Brasil, os princípios eugênicos e militares ganham força ao passo que se inicia a transição de país de agro-exportador para urbano-industrial fruto da adesão ao desenvolvimentismo e da ideologia do capital humano para formação de um homem capaz de introduzir-se ao modelo produtivo eminente. Nesse contexto, de acordo com Castellani (1988) a educação física consolidava-se no espaço escolar juntamente com a Educação Moral e Cívica. Sendo vista nessa época Coletivo de Autores (1992) "... como importante instrumento de aprimoramento físico dos indivíduos que, 'fortalecidos' pelo exercício físico, que em si gera saúde, estariam mais aptos pra contribuir com a grandeza da indústria nascente, dos exércitos, assim como com a prosperidade da pátria" (Coletivo de Autores, 1992, p. 52).

Com o fim da ditadura do Estado Novo, especificamente após a segunda Guerra Mundial, a educação física passa a alterar paulatinamente a ginástica calistênica, de conotação militar e higienista, gerida na conformação do capitalismo nascente, pelo modelo esportivista. Na década de 70, em um contexto mais marcante da recomposição do capital, expressava-se de forma mais significativa, o esporte no âmbito escolar. Segundo Nozaki (2004)

... no Brasil o esporte foi tratado como equivalente cultural para o desenvolvimento no plano econômico e como forma de alívio das tensões políticas e sociais, sobretudo na década de 70, tendo como exemplo a utilização da Copa do Mundo de Futebol, ou, ainda, o Programa de Esporte Para Todos (EPT) (p.140).

Além, do contexto político que dividia o mundo em bloco capitalista e o bloco do socialismo real e/ou burocrático que utilizavam dentre outros, segundo Nozaki (2004) o esporte como forma de propaganda de seus projetos político-econômicos.

Esses episódios contribuíram de forma significativa para que o conteúdo da educação física escolar passasse a ser o esporte, no contexto do alto rendimento. Segundo Coletivo de Autores (1992) a influência do esporte no sistema escolar foi de tal magnitude que temos, então, não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola. Ou seja, o esporte não era algo que vinha

de dentro das escolas, mas ao contrário, era subordinado as instituições esportivas e aos seus códigos, que nada mais eram do que o rendimento, a competição, obtenção recordes, sucesso esportivo, superação de limites, seleção dos melhores, racionalização dos meios e da técnica entre outros.

Percebia-se então, a tentativa de ligar a capacidade de desenvolvimento esportivo de alto rendimento com a idéia de que o país também se desenvolvia do ponto de vista econômico, cultural e social, sob a égide de uma ditadura militar, que utilizava o sucesso em algumas competições esportivas como analgésico dos movimentos sociais e na contenção das tensões políticas do período. Encontravam então no ambiente escolar um local propício para a difusão do esporte de alto rendimento e para vender a idéia do sucesso nacional por meio da exposição de equipes esportivas que demonstrassem capacidade de organização, de rendimento e predisposição à competição. Ao mesmo tempo em que se ampliavam os investimentos em equipamentos esportivos, infra-estrutura e em pesquisas relacionadas à biomecânica, fisiologia do exercício e rendimento esportivo em função de aumentar os rendimentos dos alunos/ atletas.

Nessa breve retrospectiva, a educação física ministrada como ginástica calistênica, repetidora de movimentos, a partir da década de 30 sob a ditadura do Estado Novo torna-se importante componente curricular, no sentido de contribuir na formação do trabalhador para a indústria nascente, sob os princípios Fordista/ Taylorista, e prepará-lo para servir e defender o seu país. E também, após a Segunda Guerra Mundial e fim do Estado Novo, especialmente durante a Ditadura Militar, a educação física como esporte prossegue contribuindo com a formação do trabalhador para o capitalismo crescente no país e como importante instrumento de propaganda ideológica da Ditadura Militar e de um suposto sucesso econômico e social. Isso quer dizer, seja na forma de ginástica calistênica ou de esporte, a educação física contribuiu, historicamente, através da escola, para o desenvolvimento capitalista no Brasil.

Para que prossiga a análise sobre o papel histórico desenvolvido pela educação física, voltaremos a levantar alguns elementos do atual momento do projeto histórico capitalista que ajudem a entender a situação presente da educação física e as mediações que vem sofrendo.

A tentativa de pacto entre capital e trabalho, gerou esgotamento do Estado de Bem-Estar-Social e modo de produção Fordista/ Taylorista que passou a apresentar segundo Oliveira (1998) retenção do consumo, conjugada à progressiva saturação dos mercados internos de bens duráveis, crise fiscal inflacionária com retração dos investimentos e desemprego estrutural. Ao mesmo tempo em que ocorre, segundo Frigotto (1995), um verdadeiro revolucionamento da base técnica do processo produtivo, que substitui uma tecnologia rígida, Taylorismo/ Fordismo, por uma tecnologia flexível, Toyotismo².

A crise que não é, para Frigotto (1995) fortuita e meramente conjuntural, mas uma manifestação específica de uma crise estrutural. Isso quer dizer, que a crise é própria do modo de produção capitalista e do seu desenvolvimento e não algo esporádicos e momentâneos, que pode ser tranqüilamente controlado por ajustes na política de Estado e na reformulação do modo de produção e qualificação do trabalhador.

Com a crise do modo de produção Fordista/ Taylorista e do Estado de Bem-Estar-Social expressão da crise estrutural do desenvolvimento capitalista, leva ao capital a necessidade de se recompor como forma hegemônica, no intuito de conter a crise estrutural. Para isso reestrutura seu modo de produção, e remaneja o papel do Estado, antes keynesiano e de Bem-Estar-Social, para Neoliberal que segundo Torres (2001) tem como características o enxugamento do estado através de ajustes estruturais, como privatizações, retirada de direitos dos trabalhadores³, redução do investimento público, além

² Os traços constitutivos básicos do Toyotismo são: ao contrário do fordismo, a produção sob o toyotismo é voltada e conduzida diretamente pela demanda. A produção é variada, diversificada e pronta para suprimir o consumo. É este quem determina o que será produzido, e não ao contrário, como se procede na produção em série e de massa no fordismo. Procura atender às exigências mais individualizadas de mercado, no melhor tempo e com a melhor 'qualidade', e para que isso ocorra é necessário que a produção se sustente num processo produtivo flexível, que permita o operário operar várias máquinas, rompendo-se com a relação um homem/ uma máquina que fundamenta o fordismo, tornando-se assim também 'polivalente', ou seja, um executor de 'várias tarefas simples'. Além da flexibilidade do aparato produtivo, ocorre uma flexibilização da organização do trabalho e ao contrário da verticalização fordista ocorre no toyotismo uma horizontalização, reduzindo-se o âmbito de produção da montadora e estendendo-se as subcontratadas (terceirização), a produção de elementos básicos, isso acarreta a expansão desses métodos e procedimentos (flexibilização, subcontratação, terceirização, controle de qualidade total, eliminação do desperdício, 'gerência participativa, sindicalismo de empresa, entre outras) pra toda a rede de fornecedores (Antunes, 2003).

³ Segundo Taffarel (1998) as medidas privatistas e de retirada de direitos podem ser reconhecidas no Programa Nacional de Desestatização (PND – Lei nº 9.491/97) e nas reformas (Administrativa, Previdência e Fiscal) durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso

da diminuição do intervencionismo estatal na economia e na regulação do mercado, propondo noções de mercados abertos e tratados de livre comércio⁴.

Com essas características ascende como forma hegemônica de organização do estado, passando em linhas gerais por quatro etapas fundamentais, que não devem ser entendidas de forma linear e nem que ocorreram da mesma forma em todos os países. A primeira etapa foi o tempo da resistência e da clandestinidade, em que germinaram as idéias ultraliberais, logo após a Segunda Guerra, de Hayek que pelo relativo sucesso do Estado de Bem-Estar-Social teve que se manter isolado com suas idéias. A segunda foi quando as idéias de Hayek, agora acompanhado de Friedman começam a ganhar espaço acadêmico, e que formaram economistas que vieram a assumir posição de destaque no comando das políticas econômicas implantadas especialmente nos países da América Latina. A terceira foi a passagem do campo da teoria para o campo da prática, através da eleição dos liberal-conservadores Thatcher na Inglaterra, Dr. Reagan nos Estados Unidos e Helmut Kohl na Alemanha, baseados no tripé da desregulação, privatização e abertura comercial. Idéias encampadas por organismos multilaterais⁵ que formaram o núcleo duro do ajustamento econômico da periferia capitalista e também, é obvio, da América Latina e Brasil. E por fim, a partir da derrota do socialismo real, em que o neoliberalismo atinge os últimos redutos de resistência e torna-se a concepção ideológica e política de organização do estado, hegemônica (ANDERSON, 1995; FIORI, 1997).

Dessa forma, o neoliberalismo com as características descritas anteriormente, ganha forma e se espalha pelo mundo, tendo nascido e se efetivado inicialmente nos países centrais e tardiamente nos países da América Latina por dois caminhos: um caminho econômico e outro político. Segundo Fiori (1997)

(FHC). Durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) que segue o mesmo receituário de FHC destacam-se a reforma da Previdência, Universitária parcialmente aprovada, e os projetos em curso de reforma sindical e trabalhista.

⁴ Como exemplos de tratados de livre comércio podemos destacar o Tratado Norte-Americano de Livre Comércio (NAFTA), a União Européia (UE), o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) do qual do Brasil faz parte, além do projeto de estabelecimento da Área de Livre Comércio das Américas (ALCA).

⁵ Como organismos multilaterais destacamos o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), além da Organização das Nações Unidas para Educação (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

o caminho econômico foi basicamente o da renegociação das dívidas externas latino-americanas. Fez parte da própria renegociação a aceitação das condicionantes políticas e reformas econômicas de corte liberal. Simultaneamente, assistimos, no plano público propriamente dito, a uma adesão crescente, vertiginosa, talvez porque tardia, no plano ideológico ou no plano pragmático, por parte das elites econômicas e políticas latino-americanas, ao novo ideário liberal. Isso, independentemente de quais fossem os passados partidários, ideológicos ou teóricos dos novos dirigentes dos países deste continente (s.).

O Brasil, então, constrangido pelo pagamento da dívida externa e adesão consentida de seus governos ao modelo neoliberal, que são frutos da necessidade da reestruturação produtiva (acumulação flexível) e ampliação do capital, assente à tese em voga no campo educacional baseada na sociedade do conhecimento⁶, por orientações de organismos multilaterais, que se expressa segundo Frigotto (1995) a partir das:

...categorias de qualidade total, formação abstrata, formação polivalente derivadas daquela tese e elaboradas por sociólogos, economistas, psicólogos, engenheiros, pedagogos e filósofos sinalizam demandas de um novo trabalhador com uma nova qualificação, com capacidade de elevada abstração, flexível e participativo. Esta demanda explícita, por sua vez, a natureza da tendência do processo de produção sob a nova tecnologia e no plano da competitividade dentro da reorganização econômica e do novo padrão de valorização (p. 202).

Ao contrário do trabalhador do modelo taylorista/fordista executor de tarefas repetitivas e segmentadas, a teoria da sociedade do conhecimento traz a formação do novo trabalhador para a competitividade que exige qualidades e competências, como criatividade, saber trabalhar em grupo, tomada de decisão, comunicabilidade, entre outros, e assim enfrente, dentro da expansão das políticas neoliberais e da alteração na base técnica de produção pela introdução de novas tecnologias, não somente o emprego, mas o desemprego⁷

⁶ Segundo Frigotto (1995) a tese da sociedade do conhecimento tratá-se de um alargamento, rejuvenescimento da teoria do capital humano, para que o trabalhador se ajuste as mudanças no processo produtivo e passa-se de um trabalhador adestrado para um trabalhador com capacidade de abstração mais elevada e polivalente, sob a lógica e naturalização da exclusão e apropriação desigual de conhecimento.

⁷ Levando em conta os o grupo dos sete países mais ricos do mundo, em 1975, após a crise do modelo fordista, o total de desempregados passou de 7,5 milhões para 13,3 milhões de pessoas, em 1993 o patamar de 21,9 milhões, ainda que vivendo sob o padrão de acumulação flexível como mecanismo regulador da crise. Para uma população economicamente ativa (PEA)

que cresce significativamente, mantendo-se empregável através da atualização e aquisição constante de competências.

Nesse momento histórico, devido aos ajustes estruturais que o estado vem sofrendo, com a adoção do modelo neoliberal, corte de gastos e a privatização de campos estratégicos do estado, como é o caso da educação, algumas disciplinas escolares que não atendem momentaneamente aos novos requisitos formativos do trabalhador, descritos anteriormente, perdem centralidade.

Como afirma categoricamente Nozaki (2004)

se considerarmos que, historicamente, ela [educação física] era ligada, sob o ponto de vista dominante, a uma formação de um corpo disciplinado para obedecer subordinadamente, adestrado a repetições de exercícios e visando à aptidão física, funcional ao fordismo, percebemos que esta caracterização não é mais central para a demanda de formação do trabalhador de novo tipo para o capital, já que este precisa de um conteúdo no campo cognitivo e interacional, a fim de trabalhar com a capacidade de abstração, raciocínio lógico, crítica, interatividade, decisão, trabalho em equipe, competitividade, comunicabilidade, criatividade, entre outros. Na proporção em que a educação física parece não atuar para a formação de competências, não se torna imediatamente central na escola, como historicamente se colocou. Não estamos, com isso, afirmando que a educação física não seria capaz de atuar na formação dessas competências. Estamos simplesmente alertando que, sob o ponto de vista dominante – no qual se insere a pedagogia das competências – a educação física foi sempre tratada como uma disciplina reprodutora de movimentos, no contexto da antiga formação do trabalhador. E, assim, tem sido descartada, mas apenas sob o ponto de vista imediato, do projeto pedagógico dominante, que, por sua vez, tem privilegiado outras disciplinas de conteúdo cognitivo e interacional (p. 143-144).

A educação física conhecida, sob o ponto de vista dominante, como disciplina reprodutora de movimentos, que servia ao taylorismo/ fordismo, perde centralidade imediata na formação do trabalhador na medida em que se altera o modelo produtivo, agora caracterizado como flexível, que exige outros pressupostos formativos, ligado a uma maior capacidade de abstração e cognição. Neste sentido torna-se secundária na esfera pública de ensino por não apresentar necessidade vital, na ótica neoliberal, de investimento público, já que não colabora mais, centralmente, na formação do trabalhador. Paralelo a

estimada em 1999 pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), em 3 bilhões de pessoas, havia cerca de 1 bilhão de pessoas em situação de desemprego ou subemprego. Neste mesmo ano, o Brasil representou 5,61% do total do desemprego aberto que é a parte mais visível da mão-de-obra excedente no mundo (Pochmann, 2001).

isso se inicia um processo de expansão e fetichização dos setores não escolares privado.

Para Bracht (1999)

parece que a visão neotecnista (economicista) de educação, que enfatiza a preparação do cidadão para o mercado de trabalho, dadas as mudanças tecnológicas do processo produtivo, pode prescindir hoje da educação física e não lhe reserva nenhum papel relevante o suficiente para justificar o investimento público (...). Além disso, o crescimento da oferta e do consumo dos serviços ligados às práticas corporais fora do âmbito da escola e do sistema tradicional de esporte – como as escolas de natação, academias, escolinhas de futebol, judô, voleibol, etc – permite o acesso à iniciação esportiva, às atividades físicas sem depender da educação física escolar (p.82).

A priorização de investimento público em algumas disciplinas escolares que atendem as exigências formativas momentâneas, que não é o caso da educação física pelos motivos já expostos, e a ampliação de oferta de práticas corporais no ambiente privado por meio de academias e escolas esportivas privadas, demonstram-se intimamente ligados à política neoliberal de diminuição de investimento público e repasse para esfera privada de funções que eram eminentemente de responsabilidade do estado.

O processo de secundarização da educação física no âmbito escolar público também se expressa no reordenamento legal que o estado brasileiro sofreu e vem sofrendo, como no caso da discussão e aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB). A LDB foi apresentada inicialmente como Projeto de lei construído coletivamente, por intermédio do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, portanto de caráter democrático e que era fruto dos debates realizados pelos trabalhadores em educação. Mas até a sua aprovação recebeu inúmeras alterações, incluindo o substitutivo do então Senador Darcy Ribeiro, que da origem a nova LDB.

Porém a educação física era secundarizada até mesmo no projeto apresentado pelo Fórum Nacional em Defesa de Escola Pública, em que segundo Nozaki (1999) não continha em seu texto o termo 'obrigatório', o que poderia trazer dubiedade nas interpretações. Igualmente, tornava-a facultativa nos cursos noturnos, delegando a sua presença enquanto disciplina curricular a cargo de cada instituição.

Mas no momento em que o Projeto de Lei, apresentado pelo Fórum, sofre seu maior ataque, através do já citado substitutivo, a educação física perde segundo Nozaki (1999) explicitamente, junto à educação artística, o seu caráter de componente curricular quando aquele previa que “os currículos valorizarão as artes e a educação física, de modo a promover o desenvolvimento físico e cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). O que abria precedentes para que, cada instituição de ensino, desenvolvesse atividades esporádicas de esporte ou de artes, sem a preocupação curricular com a disciplina.

Mas o movimento organizado da educação física consegue o retorno ao texto original, na forma da nova LDB em que a educação física é componente curricular na Educação Básica. E em 2001, fruto ainda do movimento organizado da educação física, consegue através da lei 10.328/01 reintroduzir o termo ‘obrigatório’ à LDB garantindo, momentaneamente, a educação física como componente pedagógico da escola. O que não invalida a tese da desvalorização desta disciplina no projeto de formação humana dominante, mas justamente a ratifica, já que a educação física entendida como reprodutora de movimentos não se encaixa, de forma imediata, a atual exigência de formação do trabalhador (NOZAKI, 2004).

Já no campo não escolar privado se identifica uma tendencial proliferação de academias e escolas que oferecem a prática de conteúdos da cultura corporal, como foi alertado anteriormente. Isso possibilita que camadas favorecidas financeiramente tenham maiores condições de usufruir das práticas corporais oferecidas pela esfera privada e as camadas populares, ao contrário, maiores dificuldades no acesso as práticas corporais. Neste caso, como afirma Nozaki (2004) “... na educação das camadas médias da classe trabalhadora, mas, sobretudo, a classe burguesa, presenciamos a educação física presente e valorizada, sendo oferecida como um artigo de luxo e atuando como um distintivo de classe na formação humana” (p. 149). O quer dizer, que se sob o ponto de vista imediato do projeto dominante a educação física, não ocupa atualmente papel central na formação do trabalhador, por outro lado, colabora na legitimação do projeto neoliberal que torna o direito público aos conteúdos da cultura corporal, em serviço de luxo, valorizado na esfera privada como distintivo de classe para quem pode pagar.

Ao ampliar a oferta privada de práticas de conteúdos da cultura corporal no âmbito privado, novos campos de atuação do professor de educação física apresentaram-se como alternativa ao trabalho no magistério, progressivamente desvalorizado e secundarizado. Dessa forma os defensores do campo privado, venderam a idéia, e continuam, de forma entusiasta, da depreciação do magistério e do surgimento promissor de um novo campo de atuação para o professor de educação física, o campo não-escolar privado, anteriormente não previsto. Entretanto como afirma Nozaki (2004) os defensores não levaram em conta que "... o campo não escolar trata-se do trabalho precário, desregulamentado e temporário, dimensão *plus* da estratégia atual do capital para intensificação da exploração da força de trabalho" (p. 160). Ou seja, a educação física também sofre com a crise do capital mediada pela alteração do modelo produtivo e expansão neoliberal que, ampliam o setor privado desregulamentado, enxugam a esfera pública e preparam o trabalhador para competitividade, na lógica de que não existe mais emprego para todos, devido ao desemprego estrutural, mas sim empregabilidade, que significa o trabalhador possuir competências que o possibilite manter-se empregado o maior tempo possível ou capaz de disputar as fatias de mercado existentes, já que o trabalho formal regulamentado de tempo integral, estável e com ganhos de seguridade social, dá lugar progressivo, ao trabalho informal, terceirizado, desregulamentado, temporário e de prestação de serviços.

No momento em que a educação pública sofre com as reformas neoliberais, o trabalho do magistério é desvalorizado e a educação física é secundarizada enquanto componente curricular para formação do novo trabalhador, mediados pela crise do capital, alguns setores eminentemente conservadores da educação física, organizam-se e formam um conselho profissional (CONFEF), regido pela lei 9696/98 que regulamenta a profissão de educação física.

Para desenvolver a argumentação relativa as teses de defesa da regulamentação, que são a reserva de mercado e o combate aos leigos, recorre-se a um trecho do emblemático discurso proferido por Steinhilber⁸ (1996):

⁸ Na época presidente da Associação dos Professores de Educação Física do Rio de Janeiro (APEF-RJ) e atual presidente do CONFEF, professor Jorge Steinhilber. Esse trecho pertence a

A sociedade está à mercê de qualquer um, sem dúvida alguma. Os espaços estão a disposição para serem ocupados. Eu entendo que os egressos das escolas de E.F. [educação física], a quem denomino **PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA**, são os gabaritados para minimizar esta distorção. Para constituir esta garantia precisamos instituir o instrumento jurídico através da regulamentação da profissão (p. 48-49, *grifos do autor*).

Quando se refere aos espaços dispostos a serem ocupados, está na verdade falando, dos campos de atuação não escolares privados, para os quais a regulamentação da profissão estaria, supostamente, garantindo esse mercado de trabalho para o então chamado profissional de educação, como forma de promoção da empregabilidade, já que os espaços de trabalho formal e estável se reduzem. Entretanto, não leva em conta que esse instrumento jurídico, de longe, pode se constituir em garantia de emprego para os professores de educação física, já que se trata de um campo instável, de relações trabalhistas precárias e que também sofre com o desemprego estrutural, pois como afirma Nozaki (2004) "... existe um grande contingente desses trabalhadores, o que não impediria a formação ainda de um grande exército de reserva, que a qualquer momento, pode substituir os outros trabalhadores, em troca de menores salários e piores condições de trabalho" (p. 170). Ou seja, a regulamentação da profissão nesse contexto, trata-se da renúncia da defesa dos direitos trabalhistas e da educação física escolar pública como importante difusora da cultura corporal, por apostar em uma suposta reserva de mercado, caracterizado pela informalidade e precariedade nas condições de trabalho, e de uma aposta na esfera privada como socializadora da cultura corporal, que na verdade só garante acesso aos setores da sociedade mais favorecidos financeiramente, como já vimos anteriormente.

Em outro trecho de sua fala, quando afirma que a sociedade está à mercê de qualquer um, está se referindo aos supostos leigos, que são na verdade trabalhadores com outra formação que atuam no ramo das práticas da cultura corporal. Para os defensores da regulamentação, os leigos tornam-se os principais inimigos, por entenderem segundo Nozaki (2004) que:

sua fala no V Ciclo de Palestra da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, promovido pelo Centro Acadêmico de Educação Física, dessa Universidade, no ano de 1996.

... a desvalorização de sua profissão [no caso, a educação física] e a precarização do trabalho têm origem apenas na falta de demarcação protecionista do mercado, que permite a entrada de grupos de trabalhadores que supostamente não fornecem a mesma qualidade de serviços prestados por seu grupo profissional (p. 171).

Assim, não compreendem que o problema da desvalorização e da precarização do trabalho está intimamente ligada à globalização da economia, proliferação neoliberal e mudança no modelo produtivo, que funcionam como instrumentos de gerência da crise do capital, através da intensificação da exploração do trabalhador. E não ao fato desses espaços de atuação dos trabalhadores da educação física serem ocupados pelos ditos leigos que na verdade são segundo Nozaki (2004) "... outros trabalhadores qualificados, muitas vezes com formação superior (educação artística, dança, fisioterapia), ou com outros tipos de qualificação, com códigos formativos próprios e diferentes da educação formal (artes marciais, yoga, capoeira, lutas)" (p. 173) e que possuem direitos legítimos de trabalho e promoção de suas práticas profissionais e culturais no campo da cultura corporal. Não sendo, portanto, culpa desses trabalhadores e de sua qualificação a situação que se encontra o trabalhador da educação física, principalmente nos setores não escolares privados, mas sim, do desemprego estrutural, na redução do investimento público em nome da expansão privada, e na retirada dos direitos dos trabalhadores através de reformas estruturais do estado que intensifica a precarização das condições de trabalho.

Outro aspecto da fala de Steinhilber a ser considerado é como denomina o trabalhador em educação física, que para ele deve ser chamado de profissional. Tal definição está articulada ao processo de secundarização da educação física no ambiente escolar e com a eminente desvalorização do trabalho do magistério, que levam o termo professor, antes utilizado pelo trabalhador em educação física, a ser depreciado, ganhando expressividade o termo profissional, articulado aos campos emergentes de trabalho não escolar. Sendo nesse contexto forjado segundo Nozaki (2004) "o trabalhador da educação física prestador de serviços, profissional liberal, empreendedor – estratégia *plus* da precarização do trabalho contemporâneo – sob a forma de *personal trainer*, entre outros" (p.201, [*grifos do autor*]).

Essa nova formação exigida ao trabalhador de educação física, para que se adapte as novas configurações do mundo do trabalho, faz com que, não somente o Estado passe por alterações, mas também o sistema educacional, que dará as bases para que tal formação se efetive. Tendo como marca atual desse processo, a reforma universitária e as diretrizes curriculares dos cursos de educação física.

2. REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 90

O sistema educacional brasileiro, situado em um mundo de economia internacionalizada e estado neoliberal, sofre alterações significativas no seu modelo formativo em decorrência das novas exigências do mundo do trabalho. Tais mudanças são impostas pelos organismos multilaterais, especialmente o Banco Mundial (BM) que segundo Torres (1998) transformou-se, nos últimos anos, no organismo com maior visibilidade no panorama educativo, não só do ponto de vista do financiamento, mas também de assistência técnica. Atendendo aos interesses da atual fase do capitalismo e das grandes potências mundiais, ditam regras de ajustes estruturais aos países periféricos.

Os ajustes estruturais no estado brasileiro para o campo educacional, estão expressos nas políticas reformistas desenvolvidas principalmente a partir do governo Collor, em que os organismos multilaterais vão pressionar o país segundo Arelaro (2000) “em razão de seu atraso evidenciado por estatísticas educacionais, e por compromisso de priorização da melhoria do desempenho educacional, cujo lema ‘Educação para Todos’ se constituiria critério para recebimento prioritário de empréstimos internacionais” (p. 97). Ou seja, pela ‘dependência’ econômica do Brasil e capitulação dos governos aos interesses do grande capital, fica refém da política educacional exigida pelos organismos multilaterais que atendem as necessidades da formação de um determinado homem, capacitado a se inserir à ordem produtiva.

O lema ‘Educação para Todos’, que possui uma versão brasileira chamada de Plano decenal de educação para todos, é fruto da Conferência Mundial realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990, organizado em conjunto pela UNESCO, UNICEF, PNUD e BM que segundo Torres (1998) definiu a educação básica como prioridade, com ênfase na escola de primeiro grau e conseqüente incremento dos empréstimos para esse nível. Pode-se dizer que tal definição pauta-se, em certa medida, na divisão internacional do trabalho que tem como característica segundo Bruno (2001) a exploração predominantemente de trabalho simples nos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, e de trabalho complexo nos países desenvolvidos. O que com a internacionalização da economia e o relativo fim das fronteiras nacionais não se altera, mas se intensifica, pois permite segundo Bruno *apud* Paqué

(2001) combinar “o melhor de dois mundos, o conhecimento tecnológico do ‘Primeiro Mundo’ e a mão de obra abundante e barata do ‘Terceiro Mundo’” (p.08).

Então, o capital mediado pelos organismos multilaterais estabelece, de acordo com seus interesses, a formação de trabalhadores a partir do nível de desenvolvimento que os países ocupam, no sentido de adaptá-los a ordem produtiva, o que justifica, em certa medida a exigência de priorizar a educação básica no Brasil.

O projeto educativo/ formativo, estabelecido pelos organismos multilaterais e aderido pelos dirigentes brasileiros, aprofunda-se drasticamente no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) e se expressa, consideravelmente, nos seguintes documentos legais: **1)** Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF); **2)** Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9.394/96; **3)** Decreto nº 2.208/97 que reorganiza o ensino médio e tecnológico; **4)** Projeto de Emenda Constitucional 370/96 que redefine a autonomia universitária; **5)** Redefinição da Formação de professores; **6)** Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Nacionais de Ensino Médio e Superior; **7)** Sistemas Nacionais de Avaliação para todos os níveis de ensino. Dessa forma é possível observar que ocorrem mudanças significativas nos diversos níveis de ensino, que vão ao sentido de atender as exigências do capital na tentativa de formar o trabalhador capaz de se inserir na nova demanda produtiva.

O FUNDEF é uma política de fundo caracterizada como pontual, temporária e focalizada, que repassa recursos da União aos municípios de acordo com o número de alunos matriculados em cada escola, premiando assim as escolas com menos evasão e repetência, o que faz com que os sistemas escolares e as escolas adotem uma política de progressão automática, sendo a prioridade evitar a evasão independente da aprendizagem ou não, dos alunos. Além disso, o FUNDEF tem a função de expandir e universalizar o ensino fundamental o que para Arelaro (2000) modifica substantivamente as concepções expressas na Constituição Federal de 1988, por priorizar exclusivamente o ensino fundamental e reformular o papel da União em relação às outras esferas públicas na garantia da educação básica.

Quando olhamos, para o FUNDEF além de percebermos essas questões, fica expressa a implementação das políticas recomendadas pelos organismos multilaterais, de investimento na educação básica e formação para o trabalho simples. No Brasil especialmente durante o governo FHC no ensino fundamental que tem essa política de fundo como carro chefe.

Outro documento central é a nova LDB que segundo Frigotto (2003) é caracterizada como minimalista e em consonância com o processo de desregulamentação, descentralização e privatização. Além de prever, a necessidade de reformulação e discussão sobre novas Diretrizes Curriculares para o ensino superior, possibilita a retirada pelo governo federal do projeto de Lei 1.603/96, transformando-o em Decreto 2.208/97 que reorganiza o ensino médio e profissional, em que o primeiro seria preparatório para o ensino de terceiro grau e o segundo voltado para uma formação técnica/profissionalizante. Isso dicotomiza a formação e aprofunda a dualidade estrutural da educação.

Seguindo a linha da divisão internacional do trabalho que impõe aos países periféricos a prioridade da formação para o trabalho simples em detrimento da formação para o trabalho complexo de tecnologia de ponta. O governo FHC alinhado com a política neoliberal abre espaço para que a iniciativa privada tome conta da formação em nível superior, ao mesmo tempo em que estabelece medidas privatizantes para as universidades públicas, já que os recursos devem priorizar a educação básica, ou seja, a formação para o trabalho simples. Nesse sentido do processo de formação humana para o capital, surgem diversos documentos destinados a orientar os governos dos países periféricos com relação à formação no ensino superior. Catani e Oliveira (2002) destacam que os documentos em geral estabelecem uma uniformização às avessas, ou seja, maior diversificação e diferenciação dos sistemas, das instituições e das fontes de financiamento, bem como a redefinição das funções do Estado e maior adaptabilidade e receptividade quanto às exigências econômicas, em geral, e do mercado de trabalho, especificamente.

No Brasil, tais documentos elaborados pelos organismos multilaterais, ganham forma e se expressam em quatro pilares da política de FHC, que segundo Taffarel e Lakcs (2001) são a avaliação institucional e exame nacional de cursos (PAIBUB e PROVÃO); autonomia universitária (PEC 370/96);

programa de apoio a núcleos de excelência (PRONEX) e melhoria do ensino (Programa Nacional de Graduação) que segue duas linhas, a primeira nos programas de estímulo e incentivo à docência (GED e GID) e o programa de modernização e qualificação do ensino superior, onde estão inseridas as novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação, que é objeto desse trabalho, especialmente do curso de educação física, que será estudado no próximo capítulo.

O governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), que sucede FHC, da continuidade as políticas neoliberais, alinhadas com a internacionalização da economia e com a reestruturação produtiva exigida pelo grande capital. A expressão dessa política, no campo educacional está no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB), substituto do FUNDEF, no novo decreto 5.154/04 para o ensino médio e profissionalizante que segundo Ramos et. al. (2005) demonstra a persistência de forças conservadoras e a timidez política do governo. Além do recente Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado através do decreto do executivo nº 6.094/07, chamado de 'Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação', que apresenta medidas a serem adotadas em todos os níveis de ensino, mas, que de fato não enfrentam o baixo investimento público em educação e aprofunda a adesão do público ao privado. Especialmente nas medidas adotadas com relação ao ensino superior, por meio de uma reforma, que vem sendo implementada aos pedaços, apresentando-se como privatista e de aprofundamento da destruição da universidade pública que se encontram os principais esforços do governo Lula desde o seu primeiro governo.

Ao longo dos dois mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva, foram aprovados de forma segmentada, pontos que integram a proposta geral de reforma universitária, como: **1)** Programa 'Universidade para Todos' (PROUNI), sancionado pelo presidente Lula em 2005, que trata da compra, pelo Estado, de vagas 'ociosas' em universidades privadas para estudantes de baixa renda, por meio da isenção de tributos - o que caracteriza o desvio de dinheiro público de forma indireta para a iniciativa privada. **2)** Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), apresentou-se como substituto do antigo "Provão" de FHC. O SINAES avalia as instituições, cursos e os estudantes,

utilizando como instrumentos a Auto-Avaliação Institucional, a Avaliação Institucional Externa e o Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE). Esse exame é elaborado por uma comissão de especialistas contendo questões de conhecimento geral e específico, aplicados a uma amostra de estudantes do primeiro e último ano de cada curso. Possui caráter classificatório e de ranqueamento já presentes no antigo 'Provão' estimulando a competição entre as instituições de ensino e entre os estudantes, além de manter obrigatória a participação dos estudantes selecionados, pune quem não participa e dá prêmios aos melhores classificados. 3) Lei de Inovação Tecnológica aprovada em 2004, que avança no processo de desresponsabilização do Estado no financiamento das Instituições Públicas de Ensino Superior, através da construção de Instituições Científicas e Tecnológicas (ICT's) que podem apresentar elementos públicos e privados, possibilita-se a utilização das bases tecnológicas, laboratórios, equipamentos entre outras instalações das universidades públicas pela e para os interesses da iniciativa privada, assim como já fazem as Fundações Privadas que atacam o caráter público das universidades. 4) Decreto de Fundações que transforma as fundações em organizações sociais, o que possibilita a captação de recursos na iniciativa privada, comprometendo autonomia financeira da universidade, por meio de contratos de gestão que se expressam como Parcerias Público-Privadas (PPP's). 5) Decreto de educação à distância. 6) Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), inserido no PDE, tem por objetivo que as Universidades Federais ampliem o número na ordem de 100% dos ingressantes, de 200% nas matrículas, elevem em cinco anos a taxa média de conclusão dos cursos de graduação presenciais em 90% e ampliem para 18/1 a relação professor/ aluno, o que dificulta a realização do tripé ensino-pesquisa-extensão e o regime de tempo integral de dedicação exclusiva (ANDES, 2007). Ajuste que compromete seriamente a concepção de Universidade e alinha o país a exigência de formação para o trabalho simples; 7) Diretrizes Curriculares para os cursos de Graduação, entre outros. Além do Projeto de Lei Orgânica, já em sua quarta versão, expresso no Projeto de Lei 7.200/06 que ataca centralmente a autonomia e o financiamento das universidades dissolvendo o sistema público através das PPP,s.

Dentro desse contexto de reformas, Arelaro (2000) nos alerta para o que ocorre de forma geral, que é uma descentralização das ações e responsabilidade por parte do Estado ao mesmo tempo em que concentra as decisões, sendo o inédito nesse controle, a forte centralização do currículo e da avaliação.

Assim, o Estado, ao mesmo tempo em que passa para as Escolas/ Instituições de Ensino Superior a responsabilidade pela realização das ações, e permite que busquem financiamento no setor privado, centraliza a concepção de formação, expressos nos Parâmetros e Diretrizes Curriculares (DCN's), verificando tais aplicações por meio de um sistema de avaliação uniformizado para todos os níveis de ensino, o que garante, ou pelo menos tenta garantir, que os trabalhadores estão sendo formados dentro dos pressupostos exigidos pelo capital.

3. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: TRAJETÓRIA E CONFLITOS

Nesse capítulo são apresentados os diferentes embates de projetos defendidos pelos sujeitos envolvidos no processo de reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) dos cursos de educação física, articulado a atual configuração do mundo do trabalho, as novas exigências formativas para o trabalhador e as reformas educacionais recomendadas pelos organismos internacionais, no início da década de 90.

Dentre os sujeitos envolvidos destacamos a participação do Conselho Nacional de Educação (CNE), responsável pelas DCN's e espaço de disputas e enfrentamentos na definição das diretrizes; o CONFEF que desde a sua criação em 1998 tem proposto políticas formativas não somente para a educação física, mas também para os trabalhadores das tradições culturais; o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), por ser a entidade científica da área, posicionando-se e participando do processo de discussão e construção das diretrizes através de sua direção e de seu Grupo de Trabalho Temático (GTT)⁹ Formação Profissional e Mundo do Trabalho; o Conselho de Dirigentes das Instituições de Ensino Superior de Educação Física do Brasil (CONDIESEF-BR) que teve uma participação significativa na formulação das diretrizes; os próprios cursos de educação física e seus grupos de pesquisa do qual destacamos a Linha de Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer (LEPEL), da Universidade Federal da Bahia que se demonstrou crítica a reformulação curricular dos cursos de educação física, e ao mesmo tempo propositiva; e também o Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF) que através da Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física (ExNEEF), promoveu inúmeros debates referente à formação dos trabalhadores em educação física e participou ativamente das discussões a respeito das

⁹ Segundo CBCE (2008) "Os Grupos de Trabalho Temáticos (GTTs) são as instâncias organizativas responsáveis por ser: Pólos aglutinadores de pesquisadores com interesses comuns em temas específicos; Pólos de reflexão, produção e difusão de conhecimento acerca do referido tema e sistematizadores do processo de produção de conhecimento com vistas à parametrização das ações políticas das instâncias executivas do CBCE. São dirigidos por um Comitê Científico formado por pesquisadores que sejam no mínimo mestres, dentre os quais um, necessariamente doutor, é eleito como coordenador. Estruturados a partir de uma Coordenação Nacional, (...) vinculados à Diretoria Científica e são regulamentados pelo Estatuto da entidade, bem como por um regimento próprio"(s./l).

diretrizes curriculares, agindo politicamente e se manifestando através de documentos e deliberações.

Com esses sujeitos envolvidos é possível apresentar, minimamente, o processo de disputa de projetos formativos, no atual contexto do estado brasileiro e do mundo do trabalho. Pode-se dizer que o início do processo de reforma estruturante da educação brasileira, que se ampliaria a partir da década de 90, com a franca entrada do neoliberalismo no país, para adaptar o Brasil as novas exigências formativas, tem a sua gênese, dentro do espectro legal, a partir da Resolução 03/87, do então Conselho Federal de Educação, que segundo Taffarel e Lacks (2001) “extinguiu o currículo mínimo, orientou a organização do currículo pleno por campos de conhecimento, bem como proporcionou dois tipos de titulação: licenciado e bacharel” (p. 05). Esse ato, foi a primeira ação fragmentadora da licenciatura em educação física, que através do bacharelado apontava na direção da formação para o trabalho não escolar privado, na vã tentativa de reservar esse mercado para os trabalhadores da educação física, buscando inclusive, descaracterizá-lo enquanto trabalhador assalariado do magistério e caracterizá-lo como profissional liberal, flexível ou empreendedor, característica da precarização do trabalho evidenciada nos anos noventa. Além de descaracterizar epistemologicamente a área, por considerar o mercado de trabalho como centro das discussões sobre formação profissional, posto que o objeto dela é a prática docente, independente do espaço de atuação (NOZAKI, 2005).

Mas a reformulação curricular entendida dentro dos ajustes estruturais do estado brasileiro e das mudanças do mundo do trabalho, se expressa com maior vigor a partir do Edital nº 04/97 do Ministério da Educação e Desporto (MEC) “... que por intermédio da Secretaria da Educação Superior – SESu, torna público e convoca as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, que serão elaboradas pelas Comissões de Especialistas da Sesu/MEC” ([s./l.]). Com o objetivo de atender

... ao inciso II do artigo 53 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (...), e se coaduna com o disposto na Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, que determina com atribuição da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação a deliberação sobre as Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação propostas pela

SESu/MEC com o auxílio das Comissões de Especialistas. Da mesma forma, tal discussão integra as Diretrizes Curriculares com a realização das avaliações de cursos de graduação, conforme o disposto no inciso II do artigo 4 do Decreto 2.026, de 10 de outubro de 1996, bem como no artigo 14 do Decreto 2.306 de 19 de agosto de 1997 (SESu/MEC, 1997, [s.l.]).

É importante destacar o período entre a publicação do edital (10 de dezembro de 1997) e a data limite de entrega das propostas de diretrizes curriculares à SESu/MEC que terminava em 03 de abril de 1998. Ou seja, somente três meses, compreendidos no período de férias e recesso, para que as universidades encaminhassem propostas, elaboradas dentro de um ambiente de discussão que integrasse “... uma ampla parcela da comunidade interessada, (...) através de seminários, encontros, workshops e reuniões...” (MEC/SESu, 1997, [s.l.]). O que dificultou a elaboração de propostas, inclusive nos modelos de debates propostos, demonstrando segundo Taffarel e Lacks (2001) “... o desinteresse do Ministério da Educação em possibilitar uma discussão ampla com a comunidade universitária, sobre uma questão que lhe diz respeito diretamente, que é o currículo de cursos de formação” (p.02).

Esse edital, além de convocar as universidades a elaborarem propostas de DCN's, orienta, com e a partir do parecer CES/CNE nº 776/97, para reformulação curricular de diversos cursos de formação profissional. Orientação que segundo o deve ser “... respeitada por todas as instituições de ensino superior” (CES/CNE, 1997, [s.l.]). O que demonstra segundo Nozaki (2003) que as diretrizes curriculares não são privilégio ou exclusividade da educação física, mas são uma política governamental de fórum totalizante na educação superior do país que envolve diversos cursos de graduação e estão inseridas nas reformas estruturais da educação brasileira, iniciadas na década passada.

Dentre as orientações estabelecidas pelo parecer CES/CNE nº 776/97 aponta-se que os currículos estão defasados e possuem um excesso de disciplinas obrigatórias e que, portanto, deve haver uma maior flexibilidade na organização dos cursos e maior diversificação da formação oferecida, pautando-se pela tendência de redução da formação em nível de graduação, reconhecendo as habilidades e competências adquiridas pelo graduando fora do ambiente escolar, preparando-o para enfrentar os desafios das rápidas

transformações da sociedade, do mercado e das condições de exercício profissional.

É fato sabido que os currículos, em qualquer área de ensino, encontram-se defasados e cheios de conteúdos insignificantes. Mas a partir desse diagnóstico é necessário saber que concepção de formação humana será apresentada como tratamento para tal questão. E ao que tudo indica, trata-se de uma formação voltada a atender às novas demandas do capital, pois, quando se faz alusão neste parecer, ao enfrentamento das transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional, diz respeito, na verdade, à reestruturação produtiva, crise e precarização do trabalho, ou seja, à busca de formação de um trabalhador de novo tipo, para a gerência da crise do capital. Daí a necessidade de uma defesa de um currículo flexível, com variados tipos de formação e habilitações (NOZAKI, 2003).

Seguindo orientação do edital nº 04/97 e do parecer CES/ CNE nº 776/97 é lançada pela SESu/ MEC a portaria nº 146 de março de 1998, que institui a primeira Comissão de Especialistas de Ensino (COESP)¹⁰ com mandato de dois anos.

A primeira COESP da educação física empenha-se em elaborar uma proposta de reformulação curricular para os cursos de educação física do Brasil, afirmando que tal formação "... será dada 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 presente na sociedade..." (COESP-EF, 1999, p. 01). Assim sugere que o currículo se divida em duas partes. Uma composta pelo Conhecimento Identificador da Área comum e necessário a qualquer campo definido de aplicação profissional, sub-dividida em Conhecimentos Básicos que contemplam conhecimento do homem e sociedade, conhecimento científico-tecnológico e conhecimento do corpo humano e seu desenvolvimento. E uma segunda parte de Conhecimento Identificador de tipo de Aprofundamento compreendido como "... o conjunto de competências específicas para o planejamento, execução, orientação e

¹⁰ A primeira Comissão de Especialistas da Educação Física é formada por Elenor Kunz (UFSC), Emerson Silami Garcia (UFMG), Helder Guerra de Resende (UFG), Iran Junqueira de Castro (UNB) e Wagner Wey Moreira (UNIMEP).

avaliação das ações do graduado em Educação Física, de acordo com o tipo de aprofundamento em um ou mais campos definidos de aplicação profissional” (COESP-EF, 1999, p. 03). Ou seja, de acordo com o interesse de cada Instituição de Ensino Superior que oferece o curso de educação física, levando em conta o perfil desejado e as peculiaridades regionais, será proposto diferentes tipos de aprofundamento, como por exemplo, 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 (COESP-EF, 1999).

Em um artigo formulado pela COESP-EF, com o intuito de justificar e argumentar sobre sua proposta de diretrizes curriculares apontam que

...o fenômeno sociocultural denominado por muitos de “esportivização da sociedade”, vem provocando profundas transformações no *modus vivendi* da população mundial e, de forma inequívoca, na população brasileira em particular. Esse fenômeno provocou uma rápida expansão e diversificação dos campos de atuação profissional relacionados à tradição da educação física, dos esportes e das atividades físico-esportivas nas perspectivas do lazer e da saúde/ qualidade de vida (KUNZ et. al., 1998, p.40, *grifos do autor*).

Nesse trecho e na própria proposta quando falam em uma formação que dê conta dos ‘campos emergentes’ ou do ‘fenômeno que provocou uma rápida expansão e diversificação dos campos de atuação’, referem-se na verdade aos campos não escolares privados expandidos nos últimos anos, justificando assim a necessidade sentida pelos cursos de educação física de uma formação voltada a esses campos de atuação, mas, no entanto, sem levar em conta que se tratam de campos de trabalho precarizados, articulado a uma desvalorização do magistério e uma secundarização da educação física escolar pública.

Dessa forma critica a ampliação de disciplinas nos currículos, realizada pelos cursos de educação física no sentido de atender a formação para os campos de atuação emergentes, pois segundo Kunz (1998) acarretaram na descaracterização da especificidade dos currículos dos cursos de licenciatura plena e, por outro, não dão consistência à formação das competências específicas requeridas para atuação profissional nos diferentes campos de

trabalho fora do âmbito escolar. Para isso, oferecem o tratamento expresso acima, dividindo o currículo em Conhecimentos identificadores da área e conhecimentos identificadores do tipo de aprofundamento. Proposta que não fez outra coisa, segundo Nozaki (2003) senão aprofundar os pressupostos da resolução nº 03/87 no que diz respeito à divisão licenciatura/ bacharelado, pois o que se viu foi à divisão de vários campos de atuação no interior do bacharelado e a licenciatura como uma possibilidade isolada. Ou seja, os vários campos de atuação, a exceção da licenciatura, não eram mais do que vários bacharelados disfarçados, agora com o nome de graduação em educação física.

Tal proposta não vai adiante, por dois motivos principais. Um deles é o fato de que o prazo de dois anos da COESP-EF esgota-se em 2000 e o segundo é a aprovação do parecer 09/2001, e da sua resolução 001/02 que institui as “Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e graduação plena” (CNE/CP nº001/2002, 2002, p. 01), pois em seu artigo nº 7, inciso I, afirma que “a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria” (CNE/CP nº001/02, 2002, nº 04). Isso impossibilita a proposta curricular da primeira comissão, já que agora com a aprovação da resolução nº 001/2002 cria-se a necessidade de uma formação própria, específica para professores/ licenciados, não permitindo que a licenciatura seja apenas uma possibilidade dentro da formação de graduado, mas seja independente das outras formações em educação física, ou seja, um curso para licenciados direcionada a escola/ ensino e outro para bacharéis voltado aos campo de intervenção não-escolar, o que torna a entrada para esses cursos também diferenciada e aprofunda a fragmentação na formação do trabalhador em educação física.

Esse parecer e resolução sofrem severas críticas por parte das entidades¹¹ que discutem e representam educadores e pesquisadores brasileiros. Tais críticas estão apoiadas em três eixos, sistematizados em

¹¹ Dentre as entidades e órgãos representativos estão: As Instituições de Ensino Superior (IES), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas do País (FORUNDIR) e Fórum Nacional em Defesa da Formação do Educador.

Lacks e Taffarel (2001) sendo eles: de processo, pelo fato do CNE ter desconsiderado as diretrizes encaminhadas pelas universidades e demais instituições de ensino superior, além dos documentos produzidos pelos movimentos dos educadores destinados as COESP's de diversas áreas do conhecimento. De concepção, por terem a clara intenção de fragmentar os cursos de formação, separando a pedagogia dos demais cursos de licenciatura, dividindo licenciatura de bacharelado. Sendo inadequada a terminologia de bacharel para um profissional que vai exercer o magistério, ainda que fora da escola, caminhando na contramão da defesa histórica da docência enquanto base da identidade profissional. De conteúdo, por ter objetivo de formar professores para que os mesmos façam a reforma educacional chegar à sala de aula, sendo entendido como produto, e a pesquisa como apropriação do que já foi produzido, ou seja, o professor procurando conteúdos para melhorar sua prática. Além de privilegiar o conceito de competências que aparece de maneira simplista e reducionista, pois não se sabe se são princípios ou objetivos.

Portanto, observa-se que o processo de reformulação das diretrizes curriculares de educação física não ocorreu de forma isolada dos demais cursos de graduação, pois sofreu influência direta das reformas estruturais da educação, como no caso dessa resolução que atingiu todos os cursos de licenciatura ou os que possuíam a docência como um de seus elementos de formação, dando uma outra direção para as discussões realizadas na COESP de cada curso e um sentido mais preciso e restritivo com relação à formação.

Na educação física, pelos motivos apresentados, abre-se a possibilidade de uma nova COESP para rever a proposta da primeira comissão e propor novas diretrizes. É nesse momento que o CONFEF encontra condições para ingerir sobre a nova proposta de diretrizes curriculares e tomar a frente do processo de forma destacada. Entretanto, não se trata de uma discussão nova para o conselho, já que o debate de formação do trabalhador em educação física permeou a sua conformação.

Em agosto de 2000, na cidade de Belo Horizonte, o CONFEF realiza o I Fórum Nacional dos Cursos de Formação Profissional em Educação Física com a participação dos dirigentes das instituições de ensino superior de educação física com o intuito de debater, dentre outros temas, a formação do

trabalhador em educação física e os campos de intervenção profissional, preparando terreno para tomar a dianteira do processo de construção das diretrizes curriculares da educação física, já que a primeira comissão havia sido destituída.

No ano seguinte o CONFEF, levando em conta a discussão do fórum, institui uma comissão interna para debater e elaborar documento referente aos campos de intervenção profissional em educação física. Faz isso por entender que:

A construção do Documento de Intervenção Profissional tornou-se imprescindível, à medida que o Conselho Nacional de Educação - CNE, aponta com novos rumos através das Diretrizes Curriculares que, inclusive, repercutirão na formação de Profissionais de Educação Física. Impossível estabelecer uma formação fundamentada nos princípios de qualidade, competência e ética, sem a identificação para qual Intervenção Profissional se destina essa preparação (CONFEF, 2002, p. 03).

Em fevereiro de 2002, aprova resolução interna nº 046/02, que dispõem sobre a intervenção do profissional de educação física e respectivas competências e define seus campos de atuação profissional (CONFEF, 2002).

A resolução do CONFEF nº 046/02 expressa segundo Nozaki (2004) dois aspectos da orientação do conselho. O primeiro é seu projeto colonizador das práticas corporais, tendo como objetivo se estabelecer enquanto órgão avançado da superestrutura capitalista. E o segundo, é a possibilidade para o avanço colonizador que a lei nº 9696/98 deixou em seu texto, por não estabelecer com clareza, a delimitação do que seria o campo de trabalho do chamado profissional de educação física, deixando para que fosse gradualmente preenchido por meio de normatizações internas. Ou seja, essa resolução vai no sentido da reserva de mercado, uma das principais características do conselho, por tentar estabelecer de forma corporativa quais são os campos de atuação da educação física, passíveis de fiscalização. Sendo que, se o trabalhador que estiver atuando nesses campos não for filiado, mesmo tendo outra formação e possuindo legitimidade histórica para atuar, o conselho estará, por meio de sua resolução interna, no direito de autuá-lo por exercício ilegal da profissão.

Para isso o CONFEF, além de não conceituar o que entende por educação física, utiliza-se de definições amplas e confusas, como a de atividade física que segundo a resolução nº 046/02 significa "... todo movimento corporal voluntário humano, que resulta num gasto energético acima dos níveis de repouso, caracterizado pela atividade do cotidiano e pelos exercícios físicos" (CONFEF, 2002, [s./]). Isso leva o conselho a ingerir nos lugares mais inusitados¹², até porque essa conceituação permite que ao gosto do conselho, defina-se quando está ocorrendo exercício ilegal da profissão ou não, já que toda atividade humana gera gasto de energia acima dos níveis de repouso, independentemente de ser objetivamente campo, constituído historicamente, de intervenção do trabalhador em educação física.

A elaboração dessa resolução interna, portanto, nada mais é que a justificativa que o conselho encontrou para ingerir na formação dos trabalhadores em educação física, sob o argumento de ser imprescindível estabelecer os campos de atuação do trabalhador em educação física antes de definir as diretrizes curriculares do curso, e por intermédio, dessa mesma resolução, reservar de forma corporativa, espaços de intervenção profissional.

Entre o I Fórum e a aprovação da resolução interna nº 046/02, o CONFEF juntamente com outros conselhos são convocados em junho de 2001, um mês após a aprovação do parecer nº 09/01, a participar de uma audiência pública no intuito de adequarem a proposta de diretrizes curriculares da graduação. Assim, rapidamente o conselho realiza os Fóruns Regionais entre julho e agosto de 2001, para cumprir o prazo de envio de proposta ao CNE, que é encaminhada ao relator do processo das diretrizes curriculares da educação física no CNE e subseqüentemente incorporada ao parecer CNE/CES nº 0138/02, aprovado em 2002, que rege sobre as diretrizes curriculares do curso de graduação em educação física. Como afirma o próprio parecer nº 0138/02, os conselheiros do CNE basearam-se dentre outros documentos, nos "instrumentos legais que regulamentam o exercício das profissões da saúde" do qual o CONFEF faz parte, além de destacarem a "...

¹² O parecer 046/02, do CONFEF, no que diz respeito aos locais de intervenção da educação física aponta dentre outros, o circo. Apesar, do caráter multidisciplinar e do trabalho interdisciplinar da educação física, o objetivo dessa resolução é de outra ordem. É de exatamente ampliar de forma colonizadora os espaços de intervenção da educação física, já que o objetivo final do conselho é a fiscalização do exercício profissional.

forma participativa e pró-ativa com os atores principais desse processo, Diretores dos Cursos de Formação Superior e Conselho Federal de Educação Física”. Ou seja, é o CONFEF com papel destacado na reformulação curricular da educação física.

O parecer CNE/CES nº 0138/02 foi criticado por diversos segmentos representativos da educação física, além de questionarem a legitimidade do CONFEF enquanto interlocutor central do processo de definição das diretrizes curriculares da educação física. Dentre as partes representativas que criticam o parecer, estão os próprios diretores, coordenadores e representantes dos cursos de graduação em educação física, que reunidos no II Fórum Nacional de Instituições de Ensino Superior em Educação Física, promovido pelo CONFEF, encaminha um documento ao relator do parecer, assinado por diversos representantes de cursos, afirmando que “... o parecer CNE/CES nº 0138/02 não incorporou as contribuições provenientes dos diferentes Fóruns de Diretores...”, desmentindo o que afirma o próprio parecer, no que diz respeito à participação dos Diretores de cursos. Ou seja, os representantes dos diversos cursos não se sentiram contemplados no parecer nº 0138/02. Isso leva a crer segundo Nozaki (2004) que

... apesar do sistema CONFEF/CREFs atribuir a realização de dois Fóruns a possibilidade de proporcionar espaço de diálogo e construção das Diretrizes Curriculares por parte dos dirigentes das escolas de educação física do país, estas provavelmente não ocorreram, tendo em vista as manifestações dos próprios dirigentes acerca desse processo. Ademais, ressaltamos as reivindicações de ampliação democrática deste processo, não se restringindo somente aos diretores de escola, porém a todo o corpo docente e discente que participa dos cursos de formação na área (p. 255).

Além disso, a carta do II Fórum de diretores aponta que “os pressupostos, princípios e fundamentos que subsidiam o parecer CNE/CES nº 0138/02 descaracterizam a tradição historicamente construída e identificada com a formação acadêmica e profissional, com a produção do conhecimento e com a intervenção sócio-cultural e educativa do profissional de Educação Física” (Fórum de Dirigentes, 2002, [s./l]) e também, dentro das competências gerais e específicas reduz o campo de intervenção profissional a uma concepção restrita de saúde, pois, apesar de reconhecer que a educação física esteve articulada a outras áreas do conhecimento, rompe deliberadamente com

a visão multidisciplinar que tem caracterizado historicamente a educação física (FÓRUM DE DIRIGENTES, 2002).

Outro campo que se manifesta contrário ao parecer é o CBCE. A entidade científica da área passa a se expressar de forma mais orgânica dentro do debate, a partir da discussão do parecer nº 0138/02. Por meio de esforços de sua direção e de seu GTT de Formação Profissional e Mundo do Trabalho, realiza um Fórum no mês de março de 2002, em Campinas, para discutir a temática e se posicionar com relação ao referido parecer. Assim lança um documento síntese desse encontro, que exige a ampliação do debate com a comunidade acadêmica e que o parecer não seja aprovado. Um mês após esse Fórum o parecer é aprovado.

Em outro documento elaborado pelo GTT¹³, em ocasião de uma reunião de trabalho, realizado em dezembro de 2003, o grupo de trabalho assim se manifesta com relação ao parecer CNE/CES nº 0138/02:

"A respeito do Parecer CNE-CES 0138/02, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, este GT tem claro que o mesmo reúne um amontoado de equívocos epistemológicos, pedagógicos, históricos e de outras montas, o que representa um atraso de décadas para a área, desqualificando o processo de formação profissional na Educação Física brasileira. Diretrizes Curriculares vinculadas a este Parecer, seriam garantidas e consolidadas por meio dos mecanismos de avaliação, onde os cursos, para receberem credenciamento e/ou reconhecimentos, seriam balizados por avaliações, cujos instrumentos implicariam relacionar o projeto pedagógico desses cursos com as diretrizes curriculares para a área, garantindo assim a influência do referido parecer nos currículos das diversas IES que oferecem formação profissional em Educação Física, subsumindo os primeiros, ao segundo. Para dirimir qualquer dúvida, esclarecemos "nossa rejeição veemente" ao Parecer CNE/CES 0138/02." (CBCE, 2003, p. 02, grifos do autor).

O MEEF, que historicamente pautou o debate da formação humana e profissional em seus conselhos de entidades, encontros e atividades, expressa também sua posição contrária ao parecer CNE/CES nº 0138/02. No 23º Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física (ENEEF), realizado em Belém, intitulado "Reforma ou Revolução: A Educação Física frente ao Avanço

¹³ Esse documento é intitulado "Carta de Vitória", da qual o GTT de Formação Profissional e Mundo do Trabalho expressa sua posição com relação ao que viria a ser a proposta alternativa ao CNE/CES nº 0138/02. Entretanto, também estabelece posição referente ao parecer CNE/CES nº 0138/02.

Imperialista” delibera na plenária final do encontro, no ponto referente à formação, que:

1)A ExNEEF envie ao CNE e MEC uma moção de repúdio solicitando a revogação do parecer 138/CNE/MEC, e a reabertura imediata das discussões sobre as diretrizes curriculares. 2) Que seja elaborado um manifesto, com coleta de assinatura, pela revogação das novas diretrizes curriculares da Educação Física. 3) Que o MEEF continue cobrando do CBCE um posicionamento contrário à regulamentação do professor de Educação Física, e que este encampe a luta pela revogação da lei 9696/98, conforme deliberação da Assembléia Geral realizada no XI Conbrace, em Florianópolis. (ExNEEF, 2002, [s./]).

Devido às críticas dos diversos segmentos da área e a mudança ocorrida no governo federal em 2003, o processo da tramitação legal do parecer CNE/CES nº 0138/02 foi interrompido pelo CNE, deixando tal parecer sem resolução, através de pedido de vistas ao processo feito pela SESu/ MEC. Na seqüência constitui-se através do Ministério do Esporte um grupo de estudos com o objetivo de elaborar um documento, a partir das críticas dirigidas ao parecer nº 0138/02, que servisse de base para elaboração de um novo parecer. Além das críticas já dirigidas, foram encaminhadas diversas emendas e propostas de diretrizes curriculares para educação física, da qual destacamos o CBCE, os diretores de escolas de educação física, o grupo de estudos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e a LEPEL/UFBA. Em julho de 2003, é lançada a portaria nº 1.985/03 que institui a segunda COESP-EF¹⁴ para “analisar e propor reformulações a respeito das premissas conceituais, do rol prescritivo de competências e habilidades e da estrutura curricular dos campos de conhecimento” (Parecer nº 058/04, 2004, p. 06). Após o recebimento de sugestões, reuniões com diretores de cursos, a realização de um Fórum em São Lourenço/MG, em que se constituiu a CONDIESEF-BR e uma reunião final em Belo Horizonte, a COESP-EF, convoca para os dias 15 e 16 de dezembro uma audiência pública, no intuito de apresentar a proposta, substitutiva ao parecer nº 0138/02, elaborada pela comissão de especialistas.

¹⁴ Essa COESP-EF foi composta por: Helder Guerra Resende (SESu/MEC – Universidade Federal de Goiás), Maria de Fátima da Silva Duarte (SESu/MEC – Universidade Federal de Santa Catarina), Iran Junqueira de Castro (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP e Universidade de Brasília), Zenólia Chistina Figueiredo (CBCE – UFES) e João Batista Andreotti Gomes Tojal (CONFEEF – Universidade Estadual de Campinas).

Nessa audiência, apesar das posições diferenciadas, o debate caminhou no sentido de estabelecer, entre as entidades presentes, um consenso com relação ao parecer substitutivo. Entendiam, a maioria dos representantes, que o substitutivo avançava com relação ao parecer nº 0138/02. Contrário ao substitutivo estava o CONFEF, que defendia o parecer nº 0138/02, mas que acabou acatando o consenso proposto, e a ExNEEF que não possuía acordo com nenhum dos pareceres, entendendo que o que se configurava na audiência não era um consenso de fato, mas sim, um 'consenso possível', momentâneo, para se fazer passar uma proposta frente ao CNE. Assim, a representação estudantil apresenta um documento intitulado 'Contribuições para a discussão das diretrizes curriculares dos cursos de Educação Física', elaborado, em agosto de 2003, durante o 24º Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física, que expressa a concepção que possuem de sociedade, educação, formação e educação física, não coadunando com o referido consenso.

Um dia antes da audiência, estava reunido em Vitória, Espírito Santo, o GTT de Formação Profissional e Mundo do Trabalho do CBCE que através de uma carta¹⁵, manifestou-se contrário aos dois pareceres da seguinte forma:

... o Parecer e a Resolução da COESP, alternativos ao Parecer CNE/CES 0138/02, representam um avanço frente a este Parecer, já aprovado, mas não supera questões de ordem teórica, epistemológicas e curriculares, tomando-se como referencia o acúmulo de conhecimentos produzidos na área. Esta proposta alternativa encontra-se aquém daquilo que temos como o conhecimento mais avançado sobre o tema em questão. (...) consideramos que esses documentos – Parecer e Resolução da COESP – deverão ser **rejeitados** para que possamos **estabelecer uma discussão mais ampliada que leve à construção de diretrizes** referenciadas no acúmulo das discussões realizadas nas Instituições Acadêmicas e Científicas (CBCE, 2003, [s./], *grifos do autor*).

Além disso, o GTT demonstra-se surpreso com a vinculação via internet, do apoio da Direção Nacional do CBCE ao parecer substitutivo, pois não foram consultados, mesmo sendo de conhecimento da direção do colégio que

¹⁵ A 'Carta de Vitória' "foi aprovada por maioria com apenas um voto contrário da professora Zenólia C. Campos Figueiredo" (CBCE, 2003), que era membro da Comissão de Especialistas que elaborou o parecer substitutivo, por entender que se tratava "... do avanço possível para o atual momento histórico por que passa a Educação Física brasileira" (CBCE, 2003).

estariam reunidos dias antes da audiência pública¹⁶, para debater o tema. (CBCE, 2003). Isso expressa a contradição existente dentro do próprio CBCE, em que a direção da entidade, não consulta e passa por cima do seu grupo de trabalho que estuda e pesquisa a temática.

Pelo intenso debate que se travou durante a audiência, o conselheiro Efrem Maranhão, sugeriu a formação de uma nova COESP-EF, contendo todos os participantes dessa audiência pública – SESu/ MEC, CBCE, CONFEF, CONDIESEF-BR, Ministério do Esporte e ExNEEF – sendo que a representação estudantil, não aceitou o convite, tendo a convicção de que se tratava de uma ‘armadilha’, pois constituía-se uma comissão com posição previamente estabelecida e a participação dos estudantes nesse espaço seria somente para legitimar um processo que historicamente criticaram, além do que, o modelo de construção de proposta feito pela comissão de especialistas não condizia com um debate realmente democrático.

Logo em seguida, estabeleceu-se a nova comissão com a função de formular parecer substitutivo final, até janeiro de 2004, sendo aprovado o parecer nº 058/04 em fevereiro de 2004, e sua Resolução nº 7¹⁷ em março de 2004.

¹⁶ Para saber de forma detalhada o ocorrido na audiência pública, consultar: TAFFAREL, C. N. Z. **Relato das audiências públicas no CNE dias 15 e 16 de dezembro de 2003**. Brasília: Mimeo, 2004. Disponível em: <http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital>.

¹⁷ Após a aprovação das diretrizes curriculares dos cursos de educação física, o movimento estudantil da educação física, reunido em Brasília, no período de 24 a 31 de julho de 2004, durante XXV Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física, deliberaram ocupar o Conselho Nacional de Educação (CNE) reivindicando dentre outras coisas a revogação da resolução nº 7/04. Após a ocupação, apesar de não atingirem seu objetivo, conseguem do ministério da educação verba para realizar em diversas universidades do Brasil, discussões referentes a formação em educação física, por meio do que chamaram de “Seminários Nacionais Interativos de Diretrizes Curriculares”.

4. RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 7/04 VERSUS PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO MOVIMENTO ESTUDANTIL DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Para desenvolver o contraponto à resolução aprovada, é utilizada uma proposta de resolução elaborada pelo MEEF, em parceria com a LEPEL/UFBA, por ser a única entidade, além do GTT Mundo do Trabalho e Formação Profissional do CBCE¹⁸, a não aceitar o consenso e possuir uma concepção distinta da aprovada.

Assim, são levantadas categorias, que possibilitam a apresentação comparada da resolução e da proposta, e que servem de fio condutor para a avaliação. Sendo elas: 1) Concepção de Formação; 2) Área do conhecimento; 3) Objeto de Estudo; 4) Currículo.

O caráter formativo do trabalhador em educação física, desde o parecer nº 0138/02, está expresso na concepção de habilidades e competências, que tratam das qualidades que o trabalhador deve adquirir para que se encaixe a presente fase de desenvolvimento capitalista. Os requisitos exigidos a formação são encontrados, mesmo que de forma turva, no parecer nº 058/04 quando diz que:

o graduado em Educação Física, além do domínio dos conhecimentos específicos para sua intervenção acadêmico-profissional deve, necessariamente, compreender as questões **situações-problema** envolvidas no seu trabalho, **identificando-as e resolvendo-as**. Precisa demonstrar autonomia para **tomar decisões**, bem como **responsabilizar-se pela ações feitas** e pelos efeitos da sua intervenção acadêmico-profissional (p.10, *grifos nossos*).

Como já destacado no primeiro capítulo do trabalho, a capacidade de resolução de situações-problema, tomada de decisão, responsabilidade sobre o processo produtivo ou pelas ações feitas, entre outras, são habilidades e competências exigidas atualmente, aos trabalhadores de modo geral, não sendo muito diferente, ao que parece, com relação ao que exige o parecer final, que fundamenta a resolução nº 7/04.

Como expressão educacional, que sustenta o conceito de competências e habilidades, encontra-se a pedagogia do 'aprender a aprender', que tem por

¹⁸ Apesar do GTT Mundo do Trabalho e Formação Profissional do CBCE possuir uma autonomia relativa com relação à entidade, ficou refém da posição da direção do CBCE durante a definição das diretrizes curriculares da educação física.

função fazer com que tais pressupostos sejam absorvidos pelos trabalhadores em formação. Segundo Duarte (2001)

o 'aprender a aprender' aparece assim na sua forma mais crua, mostra assim seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos. (...) Trata-se de preparar aos indivíduos formando as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos (p.06).

O 'aprender a aprender', portanto, é compreendido como expressão pedagógica da sociedade do conhecimento e o meio pelo qual as habilidades e competências exigidas pela atual fase de desenvolvimento do capitalismo, forma como é absorvida pelos trabalhadores para que possam se adaptar a realidade do desemprego estrutural, do trabalho temporário e desprovido de direitos trabalhistas. Tal pedagogia está presente no parecer nº 0138/02 como no seu substitutivo nº 058/04. Apesar de, no segundo documento, seu conceito estar mais amplo que no primeiro, não o supera, e nem apresenta outra concepção formativa. O que leva a crer que a educação física segue, em seus documentos, os pressupostos formativos mais gerais da formação do trabalhador para ordem produtiva capitalista.

Nesse sentido, de encaixar a formação em educação física às novas exigências do trabalho capitalista, a resolução nº 7/04, em seu artigo 1º, institui caminhos distintos para formação do trabalhador em educação física, dividindo-a em licenciatura plena para a educação física escolar, e graduação plena voltada a atender os campos atuação não-escolares. Isso é feito em circunstância da necessidade de formação de um trabalhador de educação física que atenda aos campos emergentes não escolares, utilizando única e exclusivamente o argumento do campo de atuação para fragmentar e especializar precocemente a formação.

Em oposição à concepção formativa presente no que fundamenta e na própria resolução nº 7/04 encontra-se a proposta do MEEF em parceria com a LEPEL/UFBA. Os estudantes criticam a formação adaptativa, voltada a atender exclusivamente as exigências do atual modelo produtivo, que mantém as

relações capitalistas de produção. Na proposta do MEEF a formação do trabalhador em educação física busca superar a formação unilateral, voltada ao trabalho capitalista, e para essa finalidade, aponta em seu horizonte, a formação omnilateral que seria em última instância, o desenvolvimento do ser humano em suas múltiplas dimensões, necessidades e satisfações. O que segundo Taffarel et. al. (2006)

implica em compreender e agir sobre o duplo caráter que assume o trabalho: um caráter ontológico de formação do ser humano e outro, de trabalho alienado no modo de produção capitalista. Nesta perspectiva deve-se criticar a base técnica e tecnológica do trabalho do professor de Educação Física e buscar a construção de novas bases científicas para organização do trabalho, a saber, um trabalho na linha do trabalhar emancipatório ... (p.165).

O MEEF, portanto, aposta em uma formação que vá além, no espaço da contradição, da alienação imposta pelo trabalho na forma capitalista, que afasta o ser humano da dimensão ontológica do trabalho. E assim, permita que o trabalhador não seja formado para se adaptar as necessidades do capitalismo, mas que possa nele intervir criticamente e busque dentro das possibilidades, transformar as relações sociais de produção e se emancipar do trabalho alienado.

Para tanto, os estudantes em sua proposta de resolução defendem a Licenciatura Ampliada para formação em educação física, contrariando-se a fragmentação imposta pela divisão de licenciado e graduado. A proposta de Licenciatura Ampliada tem em seu entendimento que a diferenciação dos espaços de intervenção do trabalhador em educação física, não se traduz em uma necessidade de dividir a formação, por entender que “qualquer espaço que o professor atue, está trabalhando no sentido da prática pedagógica, numa perspectiva de ensino/ aprendizagem” (MEEF, 2003, p. 02). Ou seja, a prática pedagógica aqui é entendida como base da identidade profissional para formação em educação física, que deve ser orientada por uma sólida formação teórico/ prática interdisciplinar, na “... perspectiva da formação omnilateral, adotando o trabalho socialmente útil como princípio educativo e a práxis social articulada do conhecimento no currículo...” (Taffarel, 2006, [s.l]), ancorados em um padrão unitário de qualidade.

No que tange a área de conhecimento, a resolução nº 7/04, apesar de reconhecer o caráter multidisciplinar da educação física, a mantém, em consonância com sua trajetória histórica, vinculada área da saúde. Além de subordinar outros campos em que a educação física fundamenta seus conhecimentos, à área da saúde. Um exemplo disso está expresso no seu artigo 4º inciso 1º quando diz que

o graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes-manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável (Resolução CNE/CES nº 7, 2004, p. 02).

Ou seja, a intervenção do trabalhador em educação física, possui em seu objetivo final promover nas pessoas a adoção de estilos de vida ativos e saudáveis. Esse conceito está ligado aos avanços do conhecimento no campo biológico, que estabelece relação entre a prática de exercícios físicos e a melhoria nas condições de saúde e as mudanças no espectro social que levam ao sedentarismo, o que segundo Bracht (1999) revitaliza a idéia de que a tarefa central da educação física está em educar para a saúde ou, em termos mais genéricos, para promoção da saúde, por meio da promoção de estilo de vida ativo e saudável. Entretanto, para o MEEF, é necessário esclarecer que na sociedade capitalista, dividida em classes sociais, a obtenção de estilos de vida saudáveis e ativos não é obtida de forma harmônica, como se fosse uma questão de opção ou livre escolha, pois dependem das condições de ordem econômica, política, sociais e de trabalho, que são diversas e se diferem de acordo com a classe social que os indivíduos pertencem. Assim, o estilo de vida ativo e os hábitos saudáveis não podem ser entendidos como qualidades a serem adquiridas pelo indivíduo, mas como uma relação "... sócio-histórica que depende do modo de organizar a produção dos bens materiais e imateriais e isso não pode ser visto isolado a partir de um indivíduo, mas, sim, tem que ser encarado historicamente, a partir da totalidade da espécie humana, do gênero humano" (Taffarel, 2006, [s./]). Isso quer dizer que, não é possível promover estilos de vidas saudáveis sem criticar e modificar as bases materiais que levam os indivíduos à não possuírem saúde ou a possuírem condutas

deletérias. Dessa forma, a resolução e o parecer, apesar de falarem da necessidade de olhar criticamente para realidade social, não definem no que consiste essa visão e caem em uma visão simplista e reducionista da área do conhecimento da educação física ao proporem como objetivo final à promoção de estilo de vidas ativos e saudáveis, para obtenção de saúde.

O movimento estudantil, nesse caso, também reconhece o caráter multidisciplinar da educação física, mas não a subordina a nenhuma área do conhecimento. Desse modo, a entende como "... um campo acadêmico-profissional que se fundamenta em conhecimentos das ciências humanas, sociais, da saúde, exatas e da terra, da arte e da filosofia" (MEEF, 2004, [s./]). Na perspectiva de superar a concepção fragmentadora da ciência, propõem como matriz científica a história, entendida segundo Taffarel (2006)

... como a história do homem e sua relação com a natureza, dos homens entre si e consigo mesmo. Tal proposta assegura-se quando da colocação da primeira pergunta ontológica para compreensão do ser humano – como o homem torna-se homem e como se dá o conhecimento? A relação estabelecida pelo ser humano com a natureza e demais seres, para garantir sua existência, dá-se no curso da história, portanto, somente a partir da história enquanto ciência é possível, tanto apreender e compreender o passado, o presente quanto, o futuro do ser humano ([s./]).

Sendo assim, o problema da divisão da ciência em diversas áreas do conhecimento não está compreendido somente na educação física, mas nos campos do conhecimento em geral, que são organizados de forma compartimentada. A superação dessa problemática para a educação física, significa o rompimento da ciência de modo geral com sua concepção fragmentar, gerada pela divisão social do trabalho no modo de produção capitalista.

Com relação ao objeto de estudo da educação física, o parecer nº 058/04 diz o seguinte:

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

Toda proposta de novo termo ou expressão, bem como dos respectivos significados, traz em si um sentido de crítica àqueles já existentes. Portanto, estes termos e expressões, bem como seus respectivos significados, foram propostos a partir de diferentes e, em alguns casos, concorrentes *constructos* de pretensão epistemológica e/ou de motivação ideológica. Assim sendo, os termos e expressões utilizados no texto destas Diretrizes Curriculares não devem servir de referência impositiva, cabendo a cada Instituição de Ensino Superior eleger julgados mais adequados e identificadores da matriz epistemológica e/ou ideológica definida por seus especialistas quando do desenvolvimento dos seus respectivos projetos pedagógicos (Resolução CNE/CES nº 058, 2004, p. 08, *grifos do autor*).

Os autores do parecer, em uma tentativa de se colocarem fora da disputa do objeto de estudo da educação física para as diretrizes curriculares, encontram como saída, deixar a escolha do objeto de estudo, na 'mão' de cada curso, de acordo com as convicções teóricas e políticas dos docentes das instituições. No entanto, tal neutralidade não é possível, mesmo quando se trata de diretrizes curriculares nacionais. Até porque, na resolução nº 7/04, fazem a opção pelo movimento humano como objeto da área, oriundo da perspectiva teórica desenvolvimentista¹⁹, além de não falar que a educação física é uma área multidisciplinar.

Outro aspecto a ser considerado é com relação à autonomia das universidades para escolherem o objeto de estudo. É de conhecimento que as instituições e os próprios estudantes são avaliados (SINAES), e dentro dos procedimentos avaliativos existem provas (ENADE), elaboradas por uma comissão de especialistas, afim de, aferir o conhecimento dos estudantes com relação ao curso. Tais provas são elaboradas com base nos documentos legais, o que leva a crer, que a autonomia das universidades é relativa, já que provavelmente as instituições irão buscar se encaixar ao que dizem as diretrizes, para obter sucesso nas provas.

O MEEF se manifesta contrário ao objeto de estudo apontado pela resolução 7º/04, por entender que olhar para a educação física, sob o ponto de vista exclusivo do aspecto motor do movimento, é fragmentar o conhecimento, e não atentar para o fato de que as manifestações corporais são recheadas de

¹⁹ O desenvolvimentismo é uma abordagem pedagógica, desenvolvida com base em pesquisas empírico-analíticas de caráter positivista, no campo do desenvolvimento humano/motor e de aprendizagem motora. Entende que a aprendizagem de movimentos é o principal objetivo da educação física, afim de, promover o desenvolvimento natural das pessoas. Por optar por um caráter técnico-instrumental, isenta-se assim, de discussões referentes à cultura, sociedade, história, política, entre outros.

conteúdo estético, cultural, político e histórico²⁰. Para tanto os estudantes apontam a cultura corporal²¹ como objeto de estudo da educação física, que

...busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esportes, malabarismos, contorcionismos, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 38).

Dessa forma, o objeto de estudo da educação física está voltado a sistematizar os conhecimentos da cultura corporal, socialmente produzido e historicamente acumulado. Entretanto, seus conteúdos foram apropriados de forma diversa, de acordo com o período histórico, e assim determinaram a própria forma de existir do ser humano. Segundo Nozaki (2004)

...o homem primitivo criou e se apropriou dos movimentos os quais hoje, concluímos ser básicos, como andar, correr, saltar, nadar, equilibrar-se, arremessar e lançar, conforme sua necessidade e como condição de sua própria história. (...) De outro lado, o homem da contemporaneidade, situado no solo do capital, que se apropria dos mesmos elementos, mas agora sob uma nova elaboração no interior de outras construções modernas da cultura corporal tais como o esporte, a dança, a ginástica, a luta, o jogo, etc., obedece a uma ordem diferenciada de relação de apropriação. Este último homem toma posse, logo em sua infância, dos elementos básicos e primitivos da cultura corporal como parte do acervo cultural humano, mas também os redimensiona a partir de apropriações que consegue fazer dos conteúdos contemporâneos da cultura corporal (p.130 e 131).

Assim, até mesmo o desenvolvimento motor, preconizado pela concepção desenvolvimentista, é entendido como apropriação sócio-histórica, não sendo, portanto natural e nem simplesmente biológico. Para Nozaki (2004) no entanto, as

... apropriações nem sempre estão disponíveis indistintamente à classe social a que se pertence. A educação física na perspectiva da cultura

²⁰ É importante ressaltar que nessa parte estamos única e exclusivamente nos referindo ao objeto de estudo da educação física expresso na resolução nº 7/04, que é o movimento humano. Pois, o parecer nº 058/04 não define o objeto de estudo, e apresenta uma certa preocupação com relação a aspectos que não sejam somente relativos ao movimento.

²¹ A cultura corporal está contida na proposta, intitulada crítico- superadora, que se fundamenta na pedagogia histórico-crítica, que propõe que os conteúdos da educação física, como jogos, esportes, dança, brincadeiras, lutas, entre outros, sejam tratados historicamente, de modo a serem entendidos em seus movimentos contraditórios.

corporal trata-se, antes de tudo, de um projeto de socialização dos conteúdos da cultura corporal, considerando-os como forma historicamente produzida, todavia socialmente apropriada, ou expropriada, sobretudo dos trabalhadores, na sociedade produtora de mercadoria (p. 131).

Principalmente no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, em que a o ramo da promoção de manifestações da cultura corporal na esfera privada tem se expandido exponencialmente, tornando-se artigo de luxo e diferencial de classe para quem pode pagar, em detrimento da diminuição de políticas públicas de socialização dos conteúdos da cultura corporal e da secundarização da educação física enquanto componente curricular, que atualmente, não ocupa papel central na formação exigida ao trabalhador.

No campo do currículo, as diretrizes curriculares da educação física são estruturadas e organizadas a partir de duas divisões básicas, que são: Formação ampliada, Conhecimentos Identificadores da Educação Física, podendo ser ampliado por uma terceira que diz respeito a Núcleos de Aprofundamento.

A Formação ampliada contempla as dimensões do conhecimento que dizem respeito, segundo a resolução nº 7/04, a “relação ser humano - sociedade; biológica do corpo humano e produção do conhecimento científico e tecnológico” ([s./]). Estabelecem a relação do ser humano, com a sociedade não contemplando a analogia entre o homem e a natureza, o trabalho e a educação. Para o parecer 058/04, quando se refere ao trato com as unidades do conhecimento, aponta de deve ser “... orientado por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática” (p.12). Assim entende a sociedade como harmônica e não problematiza que se trata de uma sociedade dividida em classes, com interesses imediatos e históricos distintos, em constante conflito, por causa das profundas desigualdades sociais. Ou seja, os valores, mesmo que possuam alguma diferença, na sociedade capitalista não são tratados de forma democrática, já que as condições materiais para que se expressem são desiguais, e portanto, a moral, a ética, e estética e os valores sociais que se sobressaem são os da sociedade burguesa.

Outro item que apresentam relativo à formação ampliada é referido a entendimento do funcionamento biológico do corpo humano, próprio da

classificação da educação física na área da saúde, na qual o conhecimento sobre anatomia, fisiologia são, até certo ponto, pertinentes. O que se percebe é uma preocupação funcionalista da qual a visão biológica é contemplada enquanto um item da formação geral, sendo que poderia estar apenas inserida em uma das dimensões que tratasse do ser humano e natureza, como relação entre o homem e a sua natureza biológica, assim possibilitando uma visão mais ampla e menos utilitarista.

A terceira dimensão da formação ampliada é relativa ao conhecimento científico e tecnológico. Ao selecionarem enquanto uma dimensão específica a ser estudada, a torna fragmentar, quando poderia juntamente com a docência ser a base de todas dimensões do conhecimento a serem estudadas e não apenas uma delas.

Na formação de Conhecimentos Identificadores da Área, a resolução 07/04 contempla as seguintes dimensões: “culturais do movimento humano; técnico-instrumental; didático-pedagógico” ([s./]). No que diz respeito as especificidade da educação física, percebe-se uma falta de articulação entre o seu objeto e as diversas dimensões com que poderia estar articulado. Além das duas últimas dimensões, técnico-instrumental e didático-pedagógico, não estarem inseridas na discussão do objeto de estudo, apresentam-se como utilitaristas e aparentam uma concepção baseada no ‘saber fazer’.

O movimento estudantil de educação física, na tentativa de superar a concepção curricular expressa no documento final das diretrizes, que mantém o currículo extensivo fragmentado em disciplinas estanques, propõem a organização curricular, pautado em Pistrak, por meio de complexos temáticos que segundo Taffarel e Colavolpe (2007) é caracterizado pela

... relação sujeito-objeto-realidade trabalhando-se com a percepção e compreensão dessa realidade, estabelecendo-se relações entre fazer e pensar, agir e refletir, teoria e prática, compreendendo a realidade enquanto uma totalidade, com radicalidade e de conjunto. O trabalho pedagógico organizado a partir dos complexos temáticos provoca o olhar particular de cada área do conhecimento ao foco buscando explicitar relações entre os conhecimentos que serão trabalhados, permitindo que complexos sucessivos ampliem e aprofundem os conhecimentos trabalhados em uma perspectiva espiralada onde ocorrem as constatações, sistematizações, generalizações, explicações científicas, experimentações, ampliação, aprofundamento e a transformação do real pela ação coletiva. O foco central do complexo temático é, portanto, o fenômeno extraído da realidade, problematizado, de forma ampla o suficiente para permitir o trânsito

entre as diferentes percepções de mundo trazidas pela comunidade, gerando-se ações a partir do concreto para a elaboração do concreto no pensamento ([s.l]).

A partir disso o MEEF (2003) propõe que no item voltado à formação ampliada seja estabelecida a relação entre “ser humano e natureza; ser humano sociedade; ser humano trabalho; ser humano educação” ([s.l]). Para que se atinja a compreensão do conjunto radical e de totalidade comum a diversas formações profissionais. No que diz respeito ao item relativo aos conhecimentos identificadores da área o MEEF (2003) propõem que seja organizado, com base na relação entre “cultura corporal e natureza humana; cultura corporal e territorialidade; cultura corporal e trabalho; cultura corporal e política cultural” ([s.l]). Ou seja, o objeto de estudo defendido pelos estudantes é o eixo que, articulado a diversas dimensões, permite o estabelecimento de conexões, a partir do real, entre a compreensão particular da educação física e uma série de conhecimentos, e aspectos da vida humana.

CONCLUSÃO

Em decorrência da luta incessante entre capital e trabalho e das crises cíclicas que o capitalismo enfrenta, utiliza-se atualmente da expansão econômica, mudança do papel do estado e reestruturação produtiva, para conter sua crise, o que acaba por gerar mudanças no mundo do trabalho. Tais alterações, de forma mediada, modificam o tipo de formação designado aos trabalhadores, para que se integrem aos reordenamentos do mundo do trabalho. A educação física por ser um campo de intervenção social, sofre influência direta dos conflitos entre capital e trabalho. Esse estudo, portanto buscou estabelecer relações entre as mudanças no mundo do trabalho, a educação física e os projetos conflitivos de formação humana, expressos nas atuais diretrizes curriculares dos cursos de educação física, compreendendo as mediações entre estes.

A educação física historicamente esteve vinculada ao projeto de formação do trabalhador voltada a atender as demandas do modo de produção capitalista. Ao ser introduzida no âmbito escolar público na década de 30, na forma de ginástica calistênica, que assim como o modelo produtivo fordista, em eminência no Brasil pela expansão do setor industrial-urbano, pautava-se pela repetição de movimentos contínuos e segmentados, buscava formar um trabalhador forte para defender o país e se adequar ao modelo produtivo do período. De forma semelhante, entre os anos 60 e 70, ao modificar o conteúdo da educação física, de ginástica calistênica para esporte, a educação física colaborou enquanto instrumento ideológico da ditadura militar, que comparava o sucesso esportivo do Brasil a um suposto bom desenvolvimento econômico e social, além de manter próxima relação com a formação do trabalhador.

Na década de 90 em decorrência da crise do capital, ocorrem mudanças no modelo produtivo e na função do estado. O Brasil adere ao neoliberalismo enquanto forma de organização do estado e adere à tese no campo educacional baseada na sociedade do conhecimento, por orientação de organismos multilaterais, fruto da reestruturação produtiva, que modifica o modelo fordista, para o de acumulação flexível. Tal tese exige uma formação de um novo trabalhador, agora polivalente e flexível, com maior capacidade de abstração e conhecimentos no campo cognitivo e interacional, pela aquisição

competências, e assim enfrente não só o emprego, mas o desemprego que cresce significativamente.

Com as ajustes estruturais do estado brasileiro, pela adoção do modelo neoliberal, marcado pelo corte de gastos e privatização de campos estratégicos, no qual a educação está inserida, algumas disciplinas escolares que não atendem, imediatamente, os requisitos formativos para o trabalhador de novo tipo, perdem centralidade e tornam-se secundárias do ponto de vista do investimento público, sendo uma delas a educação física. Em decorrência disso, ocorre uma proliferação da oferta de práticas corporais no âmbito privado, tornando-se artigo de luxo e distintivo de classe para quem pode pagar. Ou seja, se não ocupa papel central na formação do trabalhador por outro lado, legitima o neoliberalismo.

Ao ampliar a oferta de práticas da cultura corporal no âmbito privado, novos campos de atuação do trabalhador da educação física, apresentam-se como alternativa ao trabalho do magistério. Dessa forma os defensores do campo privado, proliferam de forma animada a depreciação do magistério e a e o surgimento de campos de atuação não escolares privados. Entretanto, não atentam para o fato de que se tratam de campos de atuação precarizados, de trabalho informal, temporário, desregulamentado, de prestação de serviços, desprovidos de direitos trabalhistas. Sendo um dos principais defensores da expansão desses campos privados o CONFEF, que regulamenta a profissão de educação física, baseado em dois principais argumentos: o da reserva de mercado, o que não é possível devido ao desemprego estrutural e de combate aos leigos que na verdade são trabalhadores com outras formações com interesses legítimos nos conteúdos da cultura corporal. Nesse contexto é forjado o dito profissional de educação física, prestador de serviços, profissional liberal, empreendedor, na forma, dentro outras, de personal trainer.

Permeada pelas mudanças estruturais do estado brasileiro, a educação a partir da década de 90 passa por reformas no intuito de adequar a formação do trabalhador ao novo modelo produtivo. Para isso segue a tendência da divisão internacional do trabalho que preza pelo desenvolvimento tecnológico nos países desenvolvidos ao mesmo em tempo que explora a mão de obra abundante e barata dos países periféricos. O que está expresso nas políticas implementadas a partir do governo FHC, em que o ensino fundamental é

priorizado em detrimento dos outros níveis de ensino, e paralelamente ocorre uma expansão no ensino público privado. Na mesma lógica o governo Lula intensifica esse processo, principalmente, através da reforma do ensino superior que muda substancialmente o papel da universidade. Nesse processo as diretrizes curriculares para o curso de educação física são aprovadas.

Na disputa por projetos de formação humana que estariam expressos, nas diretrizes curriculares da educação física, diversas entidades representativas se manifestam. O que se apresenta desde o início do processo de redefinição das diretrizes curriculares é um enfrentamento entre concepções, mesmo que apresentem diferenças, que defendem a adaptação do trabalhador de educação física ao novo modelo produtivo e aos novos campos de atuação e uma proposta, da qual o movimento estudantil da educação física é signatário, que defende uma formação emancipatória que tenha como horizonte a superação do trabalho alienado da forma capitalista, na perspectiva de uma formação omnilateral que atenda todas as dimensões do ser humano.

Esse processo tem como resultado final, mas não encerrado, a aprovação da resolução nº 7/04, fruto de um 'consenso possível' entre os segmentos que defendiam a adaptação da formação em educação física às necessidades atuais do capital. E mesmo o GTT de Formação Profissional e Mundo do Trabalho do CBCE, apresentando-se crítico com relação a proposta aprovada, acabou por valer a defesa da sua direção nacional que participou do referido consenso, o que demonstra os conflitos e as contradições existentes no interior do CBCE. Como resultado desse 'consenso possível', o parecer nº 058/04 e a resolução nº 7/04 apresentam a concepção de formação, a área de conhecimento que a educação física pertence, seu objeto de estudo e seu ponto de vista sobre o currículo de forma nebulosa, com imprecisões teóricas e conceituais, que dificultam a avaliação dos documentos. O que no nosso entendimento foi fruto da tentativa de agradar os diversos segmentos da educação física, mesmo que de forma geral defendessem o mesmo projeto de formação humana, por meio de um 'consenso possível'.

Pela luta por projetos de formação humana não se findarem, com aprovação das diretrizes curriculares, urge a necessidade da integração entre o movimento estudantil da educação física, os segmentos progressistas do

CBCE, para proporem, dentro do espaço da contradição, projetos de formação humana, por dentro das universidades, que se contraponham às diretrizes curriculares nacionais, ao mesmo tempo em que busquem de forma integrada a revogação das atuais diretrizes e assim se estabeleça a discussão ampliada e democrática.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.) In: **Pós-neoliberalismo**. As políticas sociais do estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, R. L. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ARELARO, L. R. G. Resistência e submissão: a reforma educacional na década de 1990. CAMPOS, M. M. HADDAD, S. KRAWCZYK, N. (Orgs). In: **O cenário latino-americano no limiar do século XX: reformas em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.

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

_____. **Parecer nº 776, de 3 de dezembro de 1997**. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Conselho Nacional de Educação, Brasília, 1997.

_____. **Edital nº 04, de 10 de dezembro de 1997**. Torna público e convoca as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, que serão elaboradas pelas Comissões de Especialistas da Sesu/MEC. Conselho Nacional de Educação, Brasília, 1997.

_____. Lei no 9.696, de 1º de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 set. 1998.

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

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

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

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 7, de 31 de Março de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2004.

BRUNO, L. E. N. B. Reorganização Econômica, Reforma do Estado e Educação. In: Hidalgo, A.M.; Silva I.L.F. (Org.). **Educação e Estado**. 1ª ed. Londrina: Ed.Universidade Estadual de Londrina, 2001, v. I, p. 7-25.

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

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de. **Educação Superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CBCE. **Parecer da proposta alternativa CNE/CES 0138/02 do GTT – Carta de Vitória**. GTT Formação Profissional e Mundo do Trabalho, Vitória do Espírito Santo, ES, 14/12/2003.

_____. **Documento Diretrizes Curriculares Formação profissional em Educação Física**. GTT Formação Profissional e Mundo do Trabalho, SC, 19/11/2004.

_____. **Formação Profissional em Educação Física e Mundo do Trabalho**. Coletânea de textos volume 01. Vitória, ES: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.

_____. **Descrição definição de grupos de trabalhos temáticos do colégio de ciências do esporte**. CBCE, 2008. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/br/gtt/>>. Acesso em: 01 de março de 2008.

CIAVATTA, M; FRIGOTTO, G.. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. Educação e Sociedade, Campinas, Cedes, v. 24, n. 82, abr. 2003.

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

CONFED. **Resolução 046/02, de 18 de fevereiro de 2002.** Intervenção do Profissional de Educação Física e respectivas competências e define os seus campos de atuação profissional. Rio de Janeiro, Fev. 2002. Disponível em <<http://www.confef.org.br>>, Acesso em: 20 de fevereiro de 2008.

DUARTE, N. . As pedagogias do Aprender a Aprender e Algumas Ilusões da Assim Chamada Sociedade do Conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 18, p. 22-34, 2001.

EXNEEF. **Propostas aprovadas no 23º ENEEF.** Mimeo, 2002.

_____. **Contribuição da EXNEEF para a Discussão das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Educação Física.** 24º Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física, UFPR, Curitiba, PR, 2003.

_____. **Proposta de Diretrizes Curriculares do Movimento Estudantil de Educação Física/LEPEL.** Mimeo, 2003.

FIORI, J. L. Neoliberalismo e políticas públicas. In: FIORI, J. L. **Os moedeiros falsos.** Petrópolis: Vozes, 1997.

FÓRUM DE DIRIGENTES. **Boletim do MNCR**, ano 1, n.1, set. 2002.

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

_____. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. GENTILI, Pablo.(Org.) In: **Pedagogia da exclusão: críticas ao neoliberalismo em educação.** Petrópolis: Vozes, 2001.

KUNZ, Elenor. et al. Novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Educação Física: justificativas - proposições - argumentações. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 20, n. 1, set., 1998.

NOZAKI, H.T. O mundo do trabalho e o reordenamento da educação física brasileira. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 10, n. 1, p. 3-12, 1999.

_____. **Educação Física no mundo do trabalho:** mediações da regulamentação da profissão. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

_____. **Professor de educação física, licenciado e generalista:** vigência da necessidade da formação politécnica e integral. In: IX Encontro

Fluminense de Educação Física Escolar, 2005, Niterói. Anais do IX Encontro Fluminense de Educação Física Escolar. Niterói : Universidade Federal Fluminense - Departamento de Educação Física, 2005. v. 1. p. 381-388.

MARX, K. **Teorias da mais-valia: história crítica do pensamento econômico**: livro 4 de O Capital. Volume 2. São Paulo: Difel, 1980.

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

OLIVEIRA, F. de. **Os direitos do antivalor**: a economia política da hegemonia imperfeita. Petrópolis: Vozes, 1998.

POCHMANN, M. **O emprego na globalização**: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.

RAMOS, M; FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: RAMOS, M; FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

STEINHILBER, J. Profissional de Educação Física... existe? In: CICLO DE PALESTRAS CAEFALF-UERJ, V., Rio de Janeiro, 1996. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 1996, p.43-58.

TAFFAREL, C. N. Z. **A formação profissional e as Diretrizes Curriculares do Programa Nacional de Graduação**: o assalto às consciências e o amoldamento subjetivo. FAGED/UFBA: Mimeo, 1998.

_____. **Relato das audiências públicas no CNE dias 15 e 16 de dezembro de 2003**. Brasília: Mimeo, 2004.

_____. **O complexo temático: homem – esporte – saúde**. FAGED/UFBA: Mimeo, 2005. Disponível em: <http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital>. Acesso em: 01 de março de 2008.

TAFFAREL, C. N. Z. ; CASAGRANDE, N. ; D'AGOSTINI, A.; CARVAHO, M. S. ; TITTON, M. ; LACKS, S. ; SANTOS JÚNIOR, C. L. . **Formação de Professores de Educação Física para a Cidade e o Campo**. Pensar a Prática (UFG), v. 09, p. 153-179, 2006.

COLAVOLPE, C. R.; TAFFAREL, C. N. Z.. **Sistema de Complexo Temático**: Uma contribuição para o debate de reestruturação curricular do curso de

educação física da Universidade Federal da Bahia. In: 18º EPENN - Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 2007, Maceio. Anais do 18º EPENN. Maceio : edufal, 2007. v. 01. Disponível em: <http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital>. Acesso em: 01 de março de 2008.

TAFFAREL, C. N. Z.; LACKS, S. **Política de formação profissional e educação física**: conflitos e confrontos entre MEC/CNE, ANFOPE e CONFED. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XII., 2001, Caxambu, MG. Sociedade, ciência e ética: desafios para a educação física/ciências do esporte. **Anais...** Caxambu, MG: DN CBCE, Secretarias Estaduais de Minas Gerais e São Paulo, 2001.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. de., WARDE, M. J., HADDAD, S. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TORES, C. A. Estado, Privatização e Política Educacional: Elementos para uma crítica ao neoliberalismo. GENTILI, P. (Org.) In: **Pedagogia da exclusão: críticas ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.