

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**Melina Silva Alves**

**DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO E ALIENAÇÃO NA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFS: O ESTÁGIO  
SUPERVISIONADO/PRÁTICA DE ENSINO ENQUANTO SÍNTESE  
DIALÉTICA DOS PROJETOS EM DISPUTA**

**SÃO CRISTÓVÃO-SE  
2010**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MELINA SILVA ALVES

DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO E ALIENAÇÃO NA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFS: O ESTÁGIO  
SUPERVISIONADO/PRÁTICA DE ENSINO ENQUANTO SÍNTESE DIALÉTICA  
DOS PROJETOS EM DISPUTA

Dissertação defendida no Núcleo de Pós-Graduação em Educação como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Solange Lacks  
Co-orientador: Prof. Dr. Cláudio de Lira Santos Junior

SÃO CRISTÓVÃO-SE  
2010

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

A474d Alves, Melina Silva  
Divisão social do trabalho e alienação na formação de professores de educação física da UFS : o estágio supervisionado/prática de ensino enquanto síntese dialética dos projetos em disputa / Melina Silva Alves. – São Cristóvão, 2010.  
142 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Federal de Sergipe, 2010.

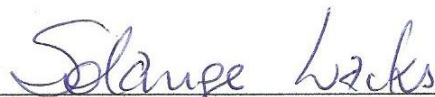
Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Solange Lacks  
Co-orientador: Prof. Dr. Cláudio de Lira Santos Junior

1. Formação de professores. 2. Educação superior. 3. Estágio supervisionado. 4. Práticas pedagógicas. 5. Educação Física. 6. Organização curricular. I. Título.

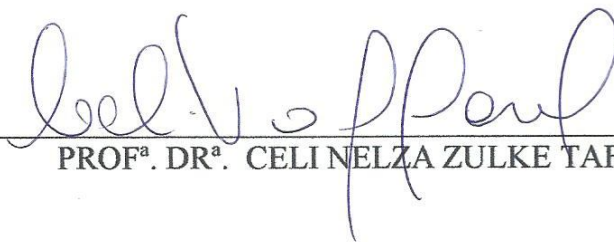
CDU 378.016:796

“DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO E ALIENAÇÃO NA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFS: O ESTÁGIO  
SUPERVISIONADO/PRÁTICA DE ENSINO COMO SÍNTESE DIALÉTICA  
DOS PROJETOS EM DISPUTA”

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM  
26 DE AGOSTO DE 2010



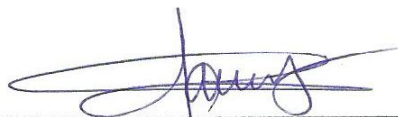
PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. SOLANGE LACKS



PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. CELI NELZA ZULKE TAFFAREL



PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. SÔNIA MEIRE SANTOS AZEVEDO DE JESUS



SUPLENTE

## DEDICATÓRIA

Aos meus pais, José Jarbas e Maura Maria, minha primeira e maior referência de trabalhadores que lutam arduamente pela formação de seus filhos.

Às crianças nordestinas, em especial as crianças alagoanas e pernambucanas atingidas pela enchente ao longo dos rios Mundaú e Canhoto durante o mês de junho de 2010. Enquanto existirem crianças morrendo em consequência da miséria, significa que ainda vivemos na pré-história da humanidade.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, sobretudo pela formação, apoio e amor incondicionais.

Ao meu irmão Leonardo pelo cuidado de toda uma vida.

Ao meu irmão Nícolás, pela linda amizade que recebi como presente de aniversário no ano de 1989.

À minha madrinha Luci pela sempre presença na minha vida, em especial pelo acompanhamento constante aos meus estudos nos anos de mestrado.

Aos meus tios Roberto e Malu, pela disposição em me acolher sempre que necessário.

À família Nóbrega: à Vandri, Léa, Robério, Vinicius e Lorena que me permitiram ficar, mesmo sem nada a oferecer. Agradeço ainda especialmente a Breno, cuja amizade representa a entrada de um novo irmão em minha história, o seu apoio e confiança nos últimos anos foram essenciais para a realização deste estudo.

À família Araújo Santos: D. Ednaide, Sr. Avelar, André e Cris, pelo acolhimento, apoio e carinho.

À Celi Taffarel, pela disposição em ensinar, pelo carinho e por principalmente ser o exemplo de todos nós na luta pela construção da educação revolucionária articulada à defesa de um projeto histórico para além do capital.

À Solange, pelo acompanhamento e orientação dos meus estudos. Agradeço a sua amizade e carinho.

À Cláudio de Lira, essencialmente por ter aceitado o convite para me co-orientar, este estudo não seria possível sem o seu acompanhamento constante, para além da orientação, obrigada pela amizade e pelo exemplo de luta diária.

À todos os membros dos grupos GEPEL e LEPEL, pelo exemplo de construção e socialização da ciência engajada. À Flávio, Tina, Amália, Mauro, Adri, Erika, Bené, Tita, Raquel, Silvana, Ninho, Gil, Linna, Gica e Damião por compartilharem pra além da amizade e do Grupo de Pesquisa, o projeto histórico. Agradeço especialmente aos companheiros Gil e Mauro, pela revisão cuidadosa e pela disposição em ajudar o próximo.

À Aninha... “Toda luz que faz parte da vida, tem o calor de uma amiga que faz a gente feliz”, obrigada por Candela, afilhada cujo lindo sorriso que ilumina o mundo recebi a tarefa de vigiar.

À Kamila, pela linda amizade que mesmo à distância está sempre presente.

À Perolina e Rita, pela amizade, pelas risadas, pelo companheirismo... Quem foi que disse que não se fazem amigas pra vida toda no mestrado?

À juventude do MST de SE, em especial a juventude do acampamento Zumbi dos Palmares II, principalmente por ousar defender a construção do socialismo em tempos de barbárie.

À Fundação de Apoio à Pesquisa e a Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe, por financiar meus estudos com a concessão de bolsa de mestrado.

Por fim, agradeço sobretudo à Avelar Jr., meu amor, pela presença constante e acolhedora, pelo cuidado e carinho e principalmente por compartilhar comigo sua vida, amor e sonhos.

À todos os outros que de alguma forma colaboraram para a construção deste estudo, e que aqui não foram citados, muito obrigada!



### **Já faz tempo que escolhi**

A luz que me abriu os olhos  
para a dor dos deserdados  
e os feridos de injustiça,  
não me permite fechá-los  
nunca mais, enquanto viva.  
Mesmo que de asco ou fadiga  
me disponha a não ver mais,  
ainda que o medo costure  
os meus olhos, já não posso  
deixar de ver: a verdade  
me tocou, com sua lâmina  
de amor, o centro do ser.  
Não se trata de escolher  
entre cegueira e traição.  
Mas entre ver e fazer  
de conta que nada vi  
ou dizer da dor que vejo  
para ajudá-la a ter fim,  
já faz tempo que escolhi.

**Thiago de Mello**

## RESUMO

O presente estudo tem por objeto a Formação de Professores. Nesta pesquisa desenvolvemos especificamente uma investigação sobre a divisão social do trabalho e a alienação na formação de professores de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe (UFS), considerando o Estágio Supervisionado e a Prática de Ensino enquanto síntese dialética dos projetos de formação de professores de Educação Física em disputa. Para sua realização desenvolvemos uma problemática que considera que a alienação do trabalho do professor tem por base concreta a divisão social do trabalho e a propriedade privada dos meios de produção e que tal divisão tem como uma de suas expressões nos cursos de formação de professores a dicotomia entre teoria e prática. Além disso, consideramos que tal divisão estabelece contradições, tais como qualificar X desqualificar, emancipar X alienar, que implicam em perceber o espaço da formação de professores tensionado por distintos projetos em disputa. A partir disso, questionamos: como se apresentam essas contradições no ordenamento legal e na proposta concreta de formação de professores de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe, tomando como espaço concreto de materialização da divisão social do trabalho no currículo o Estágio Supervisionado e a Prática de Ensino, e quais as possibilidades de superação? Realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental a partir da referência do materialismo histórico dialético, apresentando como objetivo geral: contribuir para a *reconceptualização* dos currículos dos cursos de formação de professores de Educação Física, tendo a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado como eixos articuladores da organização curricular e essenciais mediadores da formação docente. As hipóteses formuladas foram confirmadas, evidenciando que as contradições apresentadas em nossa problemática materializaram-se essencialmente na dicotomia entre teoria e prática e que o Estágio Supervisionado e Prática de Ensino podem objetivar-se como articuladores do currículo se presentes desde o princípio da formação acadêmica e tomados a partir da referência do trabalho como princípio educativo. Por fim, articuladas as nossas conclusões defendemos a construção de uma formação transitória no campo da formação de professores a partir da referência da omnilateralidade.

Palavras-chave: 1. Formação de Professores; 2. Estágio Supervisionado; 3. Prática de Ensino; 4. Educação Física

## ABSTRACT

This study focuses on the Formation of the Teachers. In this research we developed a specific investigation on the social division of labor and alienation in the formation of the teachers of Physical Education, in the case of Federal University of the Sergipe (UFS), considering the Internship and Supervised Teaching Practice as a dialectical synthesis of projects to train teachers of Physical Education in dispute. For its realization we developed a problem which considers the alienation of teacher's work is based on the actual division of labor and private ownership of means of production and that this division is one of the expressions in training courses for teachers and the dichotomy between theory and practice. Moreover, we believe that this division provides contradictions, such as qualifying X disqualify, emancipate X alienate, involving perceiving the space of teacher strained by different competing projects. From this, we ask: how they present these contradictions in the legal order and at concrete proposal for the formation of the teachers of Physical Education, taking as a concrete space of materialization of the social division of labor in the curriculum and the Practice of Supervised Probation Teaching, and the possibilities of overcoming? A research literature and documents from the historical and dialectical materialism, presenting like general objective: to contribute to the reconceptualization of curricula of training courses for teachers of Physical Education, and the Practice of Teaching and Supervised Internship axes as articulators of curriculum organization and essential mediators of formation of the teachers. The assumptions were confirmed, showing that the contradictions presented in our problem materialized mainly in the dichotomy between theory and practice and that the Training and Teaching Practice can objectify himself as articulators of the curriculum were present from the beginning of the academic and taken from the referral of work as an educational principle. Finally, our conclusions articulate advocate the construction of a transitional training in the field of formation of the teachers from the reference omnilaterality.

Keywords: 1. Formation of the Teachers; 2. Supervised Internship; 3. Teaching Practice; 4. Physical Education

## LISTAS DE SIGLAS

AIG – *American International Group* (Maior Empresa Seguradora dos Estados Unidos da América)

ALCA – Área de Livre Comércio das Américas

ANDES/SN – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

BM – Banco Mundial

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte

CEFD – Centro de Educação Física e Desportos

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

COESP – Comissão de Especialistas

CONDIESEF – Conselho dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior de Educação Física

CONTEE – Confederação dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino

CONFEF – Conselho Federal de Educação Física

CP – Conselho Pleno

CREF – Conselho Regional de Educação Física

DCNFP – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores

DCNEF – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Física

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

ENADE – Exame Nacional de Desempenho do Estudante

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ExNEEF – Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física

FAPITEC/SE – Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe

FED – Banco de Reserva Federal dos Estados Unidos da América

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais do Magistério

GEPEL – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer

IPAD – Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LEPEL – Linha de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer

ME – Ministério do Esporte

MEC – Ministério da Educação

MEEF – Movimento Estudantil de Educação Física

ONU – Organização das Nações Unidas

OIT – Organização Internacional do Trabalho

OMC – Organização Mundial de Comércio

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PSPN – Piso Salarial Profissional Nacional

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SESU – Secretaria de Educação Superior

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2 CRISE ATUAL DO CAPITAL E AS PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO HUMANA.....</b>	<b>29</b>
2.1 <i>Sentido ontológico do trabalho, divisão social do trabalho e alienação: primeiros apontamentos de perspectivas de superação .....</i>	37
2.1.2 <i>O sentido ontológico do trabalho e a divisão social do trabalho.....</i>	38
2.1.3 <i>Divisão social do trabalho e trabalho alienado .....</i>	49
<b>3 A DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO E A ALIENAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFS: EM BUSCA DE REGULARIDADES.....</b>	<b>55</b>
3.1 <i>Considerações necessárias sobre as políticas educacionais de governo no Brasil .</i>	56
3.2 <i>Concepções expressas no ordenamento legal para a formação de professores .....</i>	59
3.3 <i>Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de Educação Física: concepções em Disputa .....</i>	67
3.3.1 <i>Concepções expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores de Educação Física.....</i>	76
3.4 <i>Formação de Professores de Educação Física da UFS: A falsa dicotomia entre Licenciatura e Bacharelado .....</i>	80
3.5 <i>As regularidades.....</i>	95
<b>4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES, UNILATERALIDADE E MUNDIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>98</b>
4.1 <i>Mundialização da Educação em tempos de crise do capital.....</i>	100
4.2 <i>Possibilidades superadoras no campo da Formação de Professores .....</i>	109
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS ARTICULADAS ÀS POSSIBILIDADES SUPERADORAS .....</b>	<b>118</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>122</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>131</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>142</b>

# 1 INTRODUÇÃO

Ao pensar a educação na perspectiva da luta emancipatória, não poderia senão estabelecer os vínculos – tão esquecidos – entre educação e trabalho, como que afirmando: digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação. Em uma sociedade do capital, a educação e o trabalho se subordinam a essa dinâmica, da mesma forma em que se universalize o trabalho – uma sociedade em que todos se tornem trabalhadores –, somente aí se universalizará a educação (SADER, 2005, p.17).

A presente pesquisa foi constituída a partir da necessidade de investigarmos a formação dos professores de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe (UFS), não só porque estamos passando por um processo de reformulação curricular das licenciaturas no Brasil de modo geral, e da Educação Física em particular, mas também pela real necessidade de contribuir para a formação omnilateral de crianças e jovens, o que necessariamente perpassa pela formação de professores.

Ressaltamos que este estudo relacionou-se com a pesquisa matricial do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL), articulada na Rede LEPEL<sup>1</sup>, a qual o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer (GEPEL)<sup>2</sup> compõe e que visa responder de forma coletiva a problemáticas significativas a partir de quatro eixos de pesquisa: 1. Produção do Conhecimento; 2. Prática Pedagógica; 3. Formação de Professores e 4. Políticas Públicas.

Dentre as pesquisas desenvolvidas pela Rede LEPEL, nos encontramos entre os pesquisadores que têm como objeto de estudo a Formação de Professores. Nesta pesquisa desenvolvemos especificamente um estudo sobre a divisão social do trabalho e a alienação na formação de professores da Universidade Federal de Sergipe (UFS), considerando o Estágio Supervisionado e a Prática de Ensino enquanto síntese dialética dos projetos de formação de professores de Educação Física em disputa.

Comumente estas disciplinas – Estágio Supervisionado e Prática de Ensino – são tratadas como sinônimos nos cursos de formação de professores. Procuramos

---

<sup>1</sup> A Rede LEPEL de grupos de pesquisa é constituída da seguinte maneira: Rede Alfa: Relações internacionais; Rede Beta: relações nacionais; Rede Delta: relações estaduais; Rede Gama: relações regionais; Rede Ômega: relações locais. Ver mais em [www.lepel.ufba.br](http://www.lepel.ufba.br)

<sup>2</sup> Grupo cadastrado no Diretório Nacional dos Grupos de Pesquisa do Brasil do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e inserido no programa de Pós-Graduação em Educação da UFS.

diferenciar as mesmas a partir da explicação de que o desenvolvimento das referências do conhecimento no pensamento se dão através de sucessivas aproximações, ou seja, não seguem um padrão linear. O Coletivo de Autores (1992) denomina tal constatação como o princípio curricular da espiralidade da incorporação das referências no pensamento e, ao organizarmos a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado a partir da lógica de como o conhecimento é construído e como se aprende, eles deverão expressar na formação de professores diferentes níveis de aproximação à docência, em que as referências – no sentido de constatar, interpretar, compreender, explicar e intervir acerca da realidade – encontram-se em graus de aproximação distintos.

Assim, a Prática de Ensino configura-se como a disciplina com a função de possibilitar a aproximação à docência, por isso deverá ser oferecida durante toda a primeira metade do curso, na qual os professores em formação encontram-se no momento – no que se refere à construção das referências no pensamento – de constatar os dados da realidade, de realizar sistematizações e generalizações através do confronto de teorias e aprofundar a compreensão teórica e prática da docência a partir da orientação e supervisão de professores pesquisadores da instituição onde ela for oferecida.

De forma diferente, o Estágio Supervisionado caracteriza-se pela prática da docência em si, podendo ser iniciado depois de finalizada a primeira metade do curso e também devendo ser acompanhado por professores pesquisadores e supervisionado nos campos de trabalho.

Sob esta lógica, a proposta de organização do Estágio Supervisionado e da Prática de Ensino difere-se daquelas de molde terminalista – que indicam que primeiro se aprende na teoria para depois se colocar em prática. É possível que se desenvolva o Estágio Supervisionado desde o início da formação de professores, no entanto, desenvolvemos neste estudo a compreensão da necessidade de uma crescente complexificação da docência no sentido do abstrato ao concreto, levando em consideração o princípio da espiralidade da incorporação das referências no pensamento.

O estudo que Freitas (2007) realizou sobre a Prática de Ensino e os Estágios Supervisionados nos possibilita afirmar que tais disciplinas podem se concretizar como articuladores da organização curricular e essenciais mediadores da formação docente. Neste processo formativo, conceitos e teorias não podem ser vistos como neutros, pois



trazem em si uma dada concepção de sociedade e de formação, portanto, concepções distintas de Prática de Ensino e de Estágio Supervisionado demonstram maneiras diferentes de pensar a realidade e as possibilidades ou não de transformação da mesma.

No que se refere à formação de professores, levantamos as seguintes afirmações:

a) a formação de professores é imprescindível para qualquer projeto de escolarização, seja ele emancipatório ou não, o que significa o embate de projetos históricos, a saber: o Capitalismo e o Socialismo; b) a formação de professores deve ser investigada tendo como base a realidade, ou seja, partindo da crise mais geral do modo de produção capitalista; c) é imperioso contribuir na formação de professores a partir da defesa da manutenção da vida humana, ou seja, da construção de uma sociedade para além do capital.

Entendendo que a formação de professores ocupa importante espaço de disputa em nossa sociedade, julgamos indispensável a apresentação da concepção de educação que baliza este estudo. Compreendemos a educação como um instrumento de luta pela emancipação humana que articula dois momentos entre si:

[...] um momento negativo que consiste na crítica da concepção dominante (a ideologia burguesa); e um momento positivo que significa: trabalhar o senso comum de modo a extrair o seu núcleo válido [...] e dar-lhe expressão elaborada com vistas a formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares (SAVIANI, 1985, p.11).

Nossa posição, portanto, referencia-se na formação de professores comprometidos com a construção de um projeto de escolarização emancipatório. A emancipação humana é efetivação da liberdade humana por completo, plena, mediante a passagem do reino das necessidades em que vivemos, para o reino da liberdade, sendo assim, é necessário a superação por incorporação do modo capitalista de produção, o qual produz e reproduz nossa existência social por meio de valores como o individualismo, a competição e a ganância cuja forma de sociabilidade engendra relações de dominação alienantes e alienadas por ter como premissa nuclear a exploração do homem pelo homem.

A formação unilateral pressupõe, portanto, a superação do “direito” da compra e venda de força de trabalho e implica na objetivação da sociedade dos produtores livremente associados – uma sociedade em que a força de trabalho seja de comum

controle coletivo – o que demanda um desenvolvimento tal das forças produtivas para que todos possam ter as necessidades básicas satisfeitas e também possibilitar a diminuição no tempo de trabalho para que os homens possam se dedicar à realização de atividades humanizadoras.

As forças produtivas são as forças que garantem a vida humana, ou seja, o próprio homem, sua atividade fundante (o trabalho), os meios do trabalho, o meio ambiente, a cultura, o conhecimento, a ciência e a tecnologia. Porém, tem-se negado à classe trabalhadora o acesso às condições básicas de sobrevivência, isto é, as condições materiais e imateriais de manutenção da vida.

De modo a superar tal circunstância, partilhamos da compreensão de Saviani (1985) e de D’Agostini (2009) que ressaltam a importância da educação no processo de socialização do conhecimento na sua forma mais desenvolvida aspirando à formação das novas gerações. O ser humano não nasce humano, ele torna-se humano a partir de suas relações sociais e a educação é fundamental para a objetivação deste processo.

Assim, torna-se necessário criar as condições para uma educação que supere de forma radical<sup>3</sup> o processo de formação alienada a que estamos submetidos na sociedade capitalista, sendo necessário o acirramento das contradições que estruturam este modo de produção, para que a luta de classes avance possibilitando a construção de um novo bloco histórico sob domínio dos trabalhadores. Essa, segundo Saviani (1985), é a única forma de converter a educação em instrumento de luta que possibilite a transformação da classe trabalhadora – de classe em si para classe para si –, para que do senso comum, sigamos em direção à objetivação da consciência filosófica<sup>4</sup>.

Sob tal premissa tornar-se-á possível a formação omnilateral, definida por Manacorda (1991, p.81) como “a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais”.

Sabemos que a omnilateralidade não será efetivada enquanto perdurarem as relações de produção coletiva e apropriação privada, próprias do modo do capital produzir e reproduzir a vida. Mas seria não dialético deixar de reconhecer esta

---

<sup>3</sup> Para ser radical é preciso ir à raiz dos problemas, o que significa, portanto, buscar a raiz dos problemas humanos nos próprios seres humanos, já que a raiz do homem é o próprio homem.

<sup>4</sup> A consciência de classe avança no seio da luta de classe (quando uma classe reconhece quais seus interesses em disputa e as formas de realização coletiva). Sabemos, portanto, que a educação por si só não transforma a consciência de classe, mas que é um instrumento fundamental neste processo.

possibilidade de formação já no capitalismo. É nesse sentido que se deve constituir um projeto de luta que se inicia hoje com a construção dos pressupostos necessários para a efetivação de tal possibilidade formativa superadora.

A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado ao tratarem da organização do trabalho pedagógico, durante o processo de formação de professores, podem contribuir para a formação omnilateral ao desenvolverem estudos e pesquisas a partir de problemáticas significativas da realidade, buscando alterar na essência a organização da escola capitalista, articulando-se diretamente ao processo de luta pela superação da sociedade de classes, afinal, não é possível na totalidade modificar a escola capitalista sem superar o modo capitalista de produção.

O contato com a realidade do trabalho pedagógico durante a graduação permite, nesse sentido, acirrar as contradições presentes no processo de formação de professores, objetivando assim, necessariamente, formar professores engajados com a formação omnilateral de crianças, jovens e adultos. Para tanto, a formação destes professores pressupõe o desenvolvimento durante o curso de três eixos-chave:

O primeiro é o domínio dos macro-conceitos da área [...]; O segundo trata do domínio dos fundamentos para o trato com o conhecimento (Teoria do conhecimento X teoria da aprendizagem – como o conhecimento é construído e como se aprende); e o terceiro diz respeito ao domínio dos elementos específicos da docência (Organização do trabalho pedagógico – teoria pedagógica X metodologias específicas) (SANTOS JÚNIOR, 2005, p.130).

A partir dos estudos de Taffarel (2009a), levantamos justamente alguns pontos que comprovam a demanda da formação de professores alinhada aos três eixos-chave apresentados: 1) educar a partir da necessidade de construção de uma vida digna para todos, o que não é possível dentro do modelo hegemônico do capital<sup>5</sup> organizar a vida; todavia, será a partir desse modo de produção mediado por suas contradições que iremos materializar práticas concretas de luta visando elevar os níveis de consciência dos partícipes envolvidos; 2) educar para o desenvolvimento de novas formas e métodos de enfrentamento, em que cada um esteja apto para trabalhar coletivamente, apto para

---

<sup>5</sup> Conforme Marx, [ . . . ] o conceito de capital – a origem – implica dinheiro como ponto de partida e, portanto, implica a existência de riqueza em forma de dinheiro. Está igualmente implícita sua procedência de circulação; o capital surge como produto da circulação. A formação do capital, portanto, não se origina na propriedade da terra (embora possa derivar dos arrendatários agrícolas na medida em que sejam, também comerciantes de produtos agro-pecuários), nem das corporações (embora estas constituam também uma possibilidade) mas da riqueza mercantil e usurária (MARX, 1986, p.101).

criar novas formas de organização coletivas e apto a resolver problemas sociais concretos; 3) educar para a luta em defesa da classe trabalhadora e de todas as nações oprimidas; 4) educar para confrontar o modo de vida da sociedade capitalista, com todo seu individualismo, competitivismo e egoísmo; 5) educar para acabar com o sectarismo, o egoísmo e com toda visão excludente e mesquinha próprias do modo do capital organizar a vida; 6) educar objetivando acabar com a divisão social do trabalho, com a propriedade privada e todos os tipos de alienação humana; 7) transportar os princípios e ideais em ações práticas, para além da sala de aula e dos muros da universidade, trabalhando em conjunto com os movimentos sociais de caráter confrontacional<sup>6</sup>; 8) educar a partir da auto-organização estudantil, para que seja possível a construção de organizações auto-determinadas e auto-gestadas; 9) educar na perspectiva da elevação da consciência de classe, visando superar o utilitarismo e o pragmatismo educacional.

Uma proposta curricular para formação de professores se objetivará como superadora ao exprimir uma concepção radicalmente emancipatória de educação, de homem e de sociedade que se quer construir. Nós, a partir da defesa do projeto histórico para além do capital, da educação como instrumento de luta necessário para a organização da classe trabalhadora e da possibilidade histórica da construção da formação omnilateral, compreendemos que a formação de professores tem importância imediata, mediata e histórica no processo de transformação de nossa sociedade. Destarte, a formação de professores, para além de sua necessidade atual, auxiliará na formação dos novos homens responsáveis pela construção da sociedade dos produtores livremente associados.

A partir de tais constatações e análises, e considerando a necessidade de se recuperar a problematidade do problema (SAVIANI, 1985) elaboramos para a realização de nossa pesquisa uma pergunta científica. Nosso problema de pesquisa considera que a alienação do trabalho do professor tem por base concreta a divisão social do trabalho e a propriedade privada dos meios de produção e que tal divisão tem

---

<sup>6</sup> Utilizamos a terminologia movimentos sociais confrontacionais, com duas intenções, de acordo com Tilton, (2006, p.6): “a primeira para apontar a necessidade do aprofundamento no que se refere ao papel que os movimentos sociais atuais exercem na disputa pela hegemonia na luta de classes, de acordo com determinado projeto histórico. A segunda, para demarcar nosso desacordo com as classificações de alguns autores, em geral de base pós-moderna, que passaram a discutir a constituição de “novos movimentos sociais”, e que substituíram a centralidade das categorias classe social e luta social por “sujeitos populares”, “atores sociais”, objetivando construção de novas identidades, marcas ou constructos multiculturais, etc., esvaziando-os de seu conteúdo histórico pela construção de um projeto histórico alternativo ao capital”.

como uma de suas expressões nos cursos de formação de professores a dicotomia entre teoria e prática. Além disso, considera que tal divisão estabelece contradições, tais como qualificar X desqualificar, emancipar X alienar, por exemplo, que implicam em perceber o espaço da formação de professores tensionado por distintos projetos em disputa. A partir disso, questionamos: como se apresentam essas contradições no ordenamento legal e na proposta concreta de formação de professores de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe, tomando como espaço concreto de materialização da divisão social do trabalho no currículo o Estágio Supervisionado e a Prática de Ensino, e quais as possibilidades de superação?

Partilhamos da compreensão de que a ciência é construída através da formulação, fundamentação e demonstração de hipóteses de pesquisa, que podem ou não ser comprovadas com a finalização de estudos. Compreendemos a hipótese como uma probabilidade ainda não comprovada na realidade, uma ideia que contém mais de subjetivo, de inacabado, de algo que ainda não foi suficientemente desenvolvido e fundamentado, mas que contém em si certo grau de desenvolvimento do estudo e que após comprovação prática, transformar-se-á em uma elaboração teórica (KOPNIN, 1978).

Assim, indicamos como hipótese central desta pesquisa que as contradições apresentadas em nossa problemática materializam-se essencialmente na dicotomia entre teoria e prática e que provavelmente encontramos na documentação da formação de professores em geral, da formação de professores de Educação Física em particular e na singularidade dos currículos dos cursos de Educação Física da UFS os elementos constituintes desta contradição. Levantamos ainda uma segunda hipótese de que tais contradições implicam em uma não compreensão ampla dos campos de trabalho em Educação Física por parte dos professores em formação aprofundando, desta forma, o processo de alienação a que os mesmos estão submetidos.

Na perspectiva apresentada por Freitas (2006a), Freitas (2006b), Frigotto (2008), Kuenzer (2002) e Pistrak (2009), o trabalho como princípio educativo representa a possibilidade de superação da dualidade estrutural presente na educação, já que é pelo trabalho que o homem transforma a natureza suprindo suas necessidades e transformando-se neste processo, construindo um mundo humano. Sendo assim, os fenômenos devem ser estudados em sua totalidade, possibilitando a compreensão do movimento do geral, do singular e do particular.

Superar a organização de um currículo que não seja somente uma listagem de disciplinas e que possua como base a necessidade da compreensão radical das relações do ser humano e da natureza, do trabalho e da sociedade, significa que precisamos superar a concepção de currículo que se apresenta de forma hegemônica nos cursos de formação de professores.

Taffarel e outros (2007) e Freitas (2006a) afirmam que a concepção hegemônica de currículo tem se desenvolvido de forma dissociada e fragmentada: separação entre teoria e prática, gestão anti-democrática, formação pautada em competências; extensão demagógica; bases teóricas idealistas e sem nexos com a realidade; desarticulação entre ensino-pesquisa-extensão; organização do trabalho pedagógico desvinculada do trabalho como princípio educativo.

Ao defender o currículo a partir da experiência da escola soviética<sup>7</sup>, Freitas (2006b) assinala as seguintes dimensões necessárias para a reconceptualização curricular: 1) projeto histórico socialista e articulação junto aos movimentos de luta social; 2) unidade metodológica e curricular, ensino por complexos com base na realidade; 3) desenvolvimento omnilateral; 4) auto-organização e auto-determinação dos estudantes, gestão democrática da escola; 5) o professor deve ser um educador, e não um especialista, não pode haver separação entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática; 6) o professor não é substituído pelas tecnologias, estas são usadas para melhorar o aproveitamento da compreensão crítica da realidade pelo aluno; 7) educação como obrigação do Estado e direito de toda a população; 8) educação em tempo integral, sem terceirização ou privatização; 9) organização do coletivo escolar como direcionador do trabalho educativo; 10) avaliação coletiva e compreensiva; 11) avaliação referenciada nos objetivos que se erguem sobre projetos de formação e sociedade emancipatórios.

Sob o amparo de nossa pergunta científica e nossa hipótese, desenvolvemos como objetivo geral deste estudo uma contribuição à *reconceptualização*<sup>8</sup> (há a necessidade de construir uma nova concepção de currículo para a formação dos

---

<sup>7</sup> Encontramos na literatura sobre educação as experiências desenvolvidas no campo pedagógico no Leste Europeu, no período em que se instalava a revolução socialista na antiga União Soviética. Entre diferentes experiências pedagógicas destacamos a experiência apresentada por Pistrak (2009).

<sup>8</sup> Willian Pinnar, professor da *University of British Columbia* desenvolve trabalhos que tratam da reconceptualização curricular, no entanto, a reconceptualização a que se refere o objetivo geral desta pesquisa distancia-se dos estudos de Pinnar, pois tomamos como referência o Materialismo Histórico Dialético.

professores e não somente mudar o conceito de currículo) dos currículos dos cursos de formação de professores, tendo a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado como eixos articuladores da organização curricular e essenciais mediadores da formação docente. Assim como objetivos específicos desenvolvemos:

1. Verificar de que forma se apresentam as perspectivas de formação de professores tendo como base o reconhecimento de projetos em disputa pela direção mais geral da formação humana;
2. Verificar de que forma se apresentam a concepção de trabalho, de projeto histórico, de formação, de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNFP) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Física (DCNEF);
3. Verificar de que forma se apresentam a concepção de trabalho, de projeto histórico, de formação, de Educação Física, de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino nos cursos de Licenciatura em Educação Física e Graduação em Ciência e Atividade Física e do Esporte na UFS;
4. Indicar possibilidades para o enfrentamento, na perspectiva da superação, da dicotomia teoria e prática presente nos cursos de formação de professores.

Foi imprescindível para a realização desta pesquisa explicarmos os processos que constituem o objeto estudado, colocar em evidência todos os seus aspectos e ligações a partir de uma interdependência, que possibilitem a representação na consciência da essência do mesmo, “definindo a essência como o conjunto das ligações e aspectos internos e o fenômeno como manifestação exterior da essência” (CHEPTULIN, 1982, p.276). Objetivando superar a expressão fenomênica de nosso objeto de estudo e concretizar no pensamento a essência do mesmo, utilizamos o método da ascensão do abstrato ao concreto:

O método de ascensão do abstrato ao concreto é um método do pensamento [...] é um movimento que atua nos conceitos, no elemento da abstração. A ascensão do abstrato ao concreto [...] é um movimento no pensamento e do pensamento [...] é um movimento para o qual todo início é abstrato e cuja dialética consiste na superação desta abstratividade. O progresso desta abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral movimento da parte para

o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto. O processo do abstrato ao concreto, como método materialista do conhecimento da realidade, é a dialética da totalidade concreta, na qual se reproduz idealmente a realidade *em todos os seus planos e dimensões* (KOSIK, 2002, p.36-37 – Grifos no original).

Optamos realizar nossa pesquisa, portanto, a partir do método de investigação proposto por Kosik (2002), no qual se compreendem três graus. Importante ressaltar que método de investigação é diferente de método de exposição. A exposição é a expressão do resultado de determinada pesquisa, ao passo que o método de investigação garante que o pensamento não se perderá durante a construção da mesma.

Apresentamos o método de pesquisa na introdução do trabalho para expor o conjunto de instrumentos e parâmetros teórico-metodológicos que foram necessários para a realização da pesquisa. Nesse sentido, temos o intuito de auxiliar na compreensão do movimento do abstrato ao concreto, do geral ao específico, em movimento constante. A seguir apresentamos nosso caminho metodológico de acordo com os passos de análise propostos por Kosik (2002).

**1) Apropriação profunda da matéria – domínio do material:** realizamos a construção de um portfólio para verificar o estado da arte de pesquisas a partir das seguintes temáticas: Formação de Professores e Parâmetros Teórico-Metodológicos; Formação de Professores e Estágio Supervisionado/Prática de Ensino; Formação de Professores e Currículo/Organização Curricular. Fontes: *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – 2002/2009<sup>9</sup>. Levantamos ainda outras fontes bibliográficas (livros, teses, dissertações e artigos de periódicos), referentes ao nosso objeto de estudo. Analisamos também o Projeto Político Pedagógico dos cursos de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe, a saber: Licenciatura em Educação Física (251), Graduação em Ciência da Atividade Física e do Esporte (252) e as ementas das disciplinas Prática de Ensino e/ou Estágio Supervisionado de tais cursos. Inicialmente pretendíamos analisar também o curso 250<sup>10</sup> que se refere à Licenciatura Plena em Educação Física; no entanto, tal documento apesar de solicitado (anexo) ao departamento de Educação Física, não nos foi entregue, pois não foi encontrado pelos responsáveis em fornecer a documentação.

---

<sup>9</sup> Disponível no sítio: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>> .

<sup>10</sup> Na UFS, cada curso recebe uma numeração diferenciada para identificação.



Ressaltamos que a escolha do campo empírico desta pesquisa foi realizada para além da própria pesquisa ser financiada pelo Estado de Sergipe e ser realizada no Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do referido Estado, pelo curso de Licenciatura Plena em Educação Física (250) da UFS, já ter sido reformulado após a promulgação das Diretrizes Curriculares para a Educação Física, resolução número 07 CNE/CES de 31 de março de 2004 (BRASIL, 2004), constituindo-se assim os cursos 251 (Licenciatura em Educação Física) e 252 (Graduação em Ciência da Atividade Física e do Esporte) desta universidade.

Destacamos ainda que a base teórica desta pesquisa referencia-se no materialismo histórico-dialético, o que significa reconhecer que este estudo ao apontar elementos para a reconceptualização curricular a partir de uma realidade particular, apontará também elementos para a reconceptualização de currículos de maneira geral, já que as determinações que incidem na formação de professores são universais e, portanto, remetem à formação dos trabalhadores em educação como um todo.

No que se refere ao levantamento do estado da arte das pesquisas cujas temáticas se relacionam com nosso trabalho (*site* CAPES: 2002/2009), selecionamos duas teses de doutorado e uma dissertação de mestrado que foram utilizadas como base para o presente estudo: 1) Lacks (2004); 2) Santos Júnior (2005) e 3) Rodrigues (2007). A escolha foi realizada a partir de três eixos: 1) a afinidade teórica com o materialismo histórico dialético, 2) a afinidade com a temática desenvolvida: Formação de Professores e Currículo/Organização Curricular em Educação Física; Formação de Professores e Parâmetros Teórico-Metodológicos na formação em Educação Física; Formação de Professores e Estágio Supervisionado/Prática de Ensino em Educação Física; e 3) o fato de que em tais trabalhos identificamos a presença de possibilidades superadoras, construídas a partir da constatação da realidade e suas contradições.

**2) Análise de cada forma de desenvolvimento do material:** objetivando conhecer e entender a totalidade do objeto estudado, trabalhar a partir de categorias do materialismo histórico dialético, entendendo-as como conceitos mais gerais que explicam a realidade, “formas de pensamento, reflexo do mundo objetivo, uma generalização dos fenômenos, processos que existem independentemente de nossa consciência” (KOPNIN, 1978, p.105). As categorias aqui são entendidas enquanto graus de desenvolvimento do conhecimento social e da prática (CHEPTULIN, 1982) que possibilitam a devida articulação entre parte e totalidade, concreto e abstrato,

pensamento e realidade. Aprofundamos a análise dos elementos do nosso objeto de estudo (material bibliográfico e documentos) a partir das seguintes categorias de método: contradição, realidade, possibilidades e totalidade.

**a) A categoria da contradição:** a relação de unidade e luta dos contrários forma uma unidade e comprova na prática a impossibilidade de existência de uma categoria sem seu par dialético. As categorias envolvidas procuram dar conta de um movimento real cuja dinâmica implica a substituição de um determinado estado por outro mais avançado. A categoria da contradição, a luta dos contrários, está presente entre os membros de cada par de categorias (FREITAS, 2006a, p.80).

Qualquer fenômeno, qualquer objeto de conhecimento é constituído de elementos que encerram em movimentos contraditórios, elementos e movimentos que levam, necessariamente a uma solução, um novo fenômeno, uma síntese. No entanto, essa síntese não é a solução definitiva, não significa que cessam as contradições, mas é apenas a solução de uma contradição, solução que já contém uma nova contradição (ANDERY e outros, 2006, p.410).

Por contradição compreendemos não algo imutável, mas algo que “se encontra [...] em movimento incessante, em mudança permanente, passando das formas inferiores às superiores e vive-versa, enquanto os contrários passam um pelo outro, tornam-se idênticos, e a formação material que os possui propriamente entra em um novo estado qualitativo” (CHEPTULIN, 1982, p.286; 295). Defendemos que é por dentro do “velho”, por dentro das contradições que podemos identificar os elementos que permitem apontar para a construção do novo, para uma possibilidade superadora.

[...] desde o momento em que nasceu, a burguesia transportava em suas entranhas, sua própria antítese, pois os capitalistas não podem existir sem os operários assalariados, e na mesma proporção em que os mestres de ofícios das corporações medievais se convertiam em burgueses modernos, os oficiais e os jornaleiros não-agremiados transformavam-se em proletários (ENGELS, 2005, p.41).

**b) O par dialético (categorias) realidade e possibilidades:** é necessário diferenciar o real daquilo que é possível, compreender a dialética das transformações, e o par dialético realidade e possibilidades possibilita tal compreensão. “A realidade é o que existe realmente, e a possibilidade é o que pode produzir-se quando as condições são propícias [ . . . ]. A possibilidade tem uma existência [ . . . ] como propriedade,

capacidade da matéria transformar-se [ . . . ] de um estado qualitativo em outro” (CHEPTULIN, 1982, p.338). Uma possibilidade realizada torna-se realidade. Portanto, se conhecermos determinada realidade profundamente, podemos intervir no seu curso para acelerar o processo de sua transformação.

**c) Categoria da totalidade:** conhecer a totalidade significa conhecer o todo das múltiplas determinações que constituem determinado fenômeno. “Sem a compreensão de que a realidade é a totalidade concreta – que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos – o conhecimento da realidade não passa de mística, ou a coisa incognoscível em si” (KOSIK, 2002, p.44).

Ainda no que se refere às categorias de pesquisa, determinamos como categorias de conteúdo que foram utilizadas como parâmetro na análise documental (TRIVIÑOS, 1987): 1) Concepção de Trabalho; 2) Concepção de Projeto Histórico; 3) Concepção de Formação; 4) Concepção de Educação Física; 5) Concepção de Estágio Supervisionado e 6) Concepção de Prática de Ensino.

**3) A Investigação da coerência interna:** pressupõe que o conhecimento é construído com a separação do que é fenomênico e do que é essência. O que não é a essência da coisa não deixa de ser real, mas se revela enquanto fenômeno a partir do momento em que a verdade, a essência é explicitada. Investigar a coerência interna, nada mais é do que “a determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento” (KOSIK, 2002, p.37) do objeto estudado. Deste modo,

[...] o método proposto leva a produção de um conhecimento que não é especulativo porque parte do e se refere ao real, ao mundo tal como ele é, e não é um conhecimento contemplativo exatamente porque, ao referir-se ao real, pressupõe, exige, implica a possibilidade de transformar o real. Daí a noção de que o conhecimento científico envolve “teoria” e “práxis”, envolve uma compreensão do mundo que implica uma prática, e uma prática que depende desse conhecimento. Daí também a noção de que o conhecimento deve prover os meios para se transformar o mundo, de que o conhecimento [...] é um conhecimento comprometido com uma determinada via de transformação. (ANDERY e outros, 2006, p.414).

Após tornarmos nosso objeto de estudo transparente, compreensivo e racional, tivemos condições reais de dar início ao método de exposição ou explicitação. Por explicitação compreende-se “um método que apresenta o desenvolvimento da coisa como *transformação necessária* do abstrato em concreto [ . . . ] o início da exposição e

o início da investigação são coisas diferentes. O início da investigação é casual e arbitrário, ao passo que o início da exposição é necessário” (KOSIK, 2002, p.39 – grifos no original).

Buscamos, portanto, no movimento do desenvolvimento de nossa hipótese, produzir uma nova síntese científica, que aponte para a necessidade de que a formação de professores tenha como horizonte a constituição da sociedade dos produtores livremente associados.

Ao apossar-se a sociedade dos meios de produção, cessa a produção de mercadorias e, com ela o domínio do produto sobre os produtores [...]. Cessa a luta pela existência individual e, assim, em certo sentido, o homem sai definitivamente do reino animal e se sobrepõe as condições animais de existência para se submeter a condições de vida verdadeiramente humanas [ . . . ]. Os poderes objetivos e estranhos que até aqui vinham imperando na história colocam-se sob controle do próprio homem. Só a partir de então, ele começa a traçar a sua história com plena consciência do que faz. E só daí em diante as causas sociais postas em ação por ele começam a produzir predominantemente e cada vez em maior medida os efeitos desejados. É o salto da humanidade do reino das necessidades para o reino da liberdade (ENGELS, 2005, p.92-93).

Por fim, apresentamos o método de exposição de nosso estudo que se constituiu da seguinte forma: no primeiro capítulo abordamos a crise atual do capital e as diferentes perspectivas de formação humana. Ainda neste capítulo discutimos as categorias marxianas que servem como base para esta pesquisa: trabalho, divisão social do trabalho e alienação.

No segundo capítulo localizamos tais categorias a partir do método de análise de conteúdo nos documentos levantados para a pesquisa, a saber: as DCNFP, as DCNEF, e os cursos 251 e 252 da UFS. Tratamos também neste capítulo das falsas interpretações das DCNEF implantadas pelos setores conservadores do campo da Educação Física.

No terceiro capítulo apresentamos como as concepções expressas em nossos dados empíricos são condições necessárias para consolidar o processo de mundialização da educação à moda do capital no campo da formação de professores. Nesse sentido, ao traçarmos os nexos entre crise do capital, trabalho e educação, compreendemos a mundialização da educação não como um dado teórico, mas sim o modo com que a formação de professores é usada como alternativa do capital a dar sobrevida a sua própria crise estrutural. Finalizamos o terceiro capítulo apresentando as possibilidades

superadoras para o campo da formação de professores a partir da construção de uma base teórica que possa dar sustentação a um projeto alternativo, de formação e sociedade em resistência ao processo de mundialização da educação, ou seja, do lastro que sustentará a base de uma formação transitória entre o atual modo de produção da vida e outro, qualitativamente superior.

Na conclusão apresentamos nossas propostas superadoras, ou seja, buscamos na própria realidade traçar as possibilidades essenciais de transformação.

## 2 CRISE ATUAL DO CAPITAL E AS PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO HUMANA

É necessário compreender a realidade, se pretendemos, para além de pesquisar, transformar esta mesma realidade. Marx e Engels (2007) nas *Teses ad Feurbach*, afirmam a necessidade de transformação do mundo para além da sua contemplação, através da ação prática, o que não significa ausência de teoria, mas sim a indissociabilidade entre teoria e prática:

[ . . . ] É na prática que o homem tem de provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, a natureza ceterior [*Diesseitigkeit*] de seu pensamento. A disputa acerca da realidade ou não-realidade do pensamento – que é isolado da prática – é uma questão puramente escolástica (MARX; ENGELS, 2007, p.533).

Tal tarefa implica na construção de análise da realidade concreta como parte essencial da pesquisa, pois é a própria realidade quem deve direcionar o andamento dos estudos. Nesse sentido, inicialmente afirmamos que vivemos um intenso processo de precarização das condições de vida e podemos apontar através da análise de dados da realidade que a humanidade está em um processo de destruição das forças produtivas, de crise estrutural do capital.

O sistema do capital, que tem uma de suas objetivações, a formação da sociedade capitalista, encontra-se em nova fase, de crise estrutural, e não mais se pode considerar o estágio de crise cíclica ou conjuntural, pois a crise atinge a estrutura da sociedade e mudanças superestruturais não solucionam os problemas com radicalidade. A superestrutura compreende a estrutura jurídica, o direito e o Estado e a estrutura ideológica (moral, política e etc.); existe uma relação dialética entre a superestrutura e a infra-estrutura, no entanto, em última instância a superestrutura é determinada pela infra-estrutura econômica.

A crise do sistema capitalista eleva-se ao grau de crise estrutural do capital. Em meados da década de 1970 com a crise econômica de superprodução, causada pelo esgotamento do *Welfare State* – estado de bem estar social<sup>11</sup> – e do Modelo

---

<sup>11</sup> O “estado de bem estar social” defendeu uma intervenção do Estado no processo econômico-social, em políticas de assistências sociais, como o direito à saúde, à educação e ao seguro desemprego. O modelo Fordista/Taylorista de produção tem como base a racionalização das operações efetuadas, a padronização,

Fordista/Taylorista, implantados a partir da crise de superprodução de 1929. A denominada, “era de ouro do capitalismo” (HOBBSAWM, 1995), que durou do pós crise de 1929 à crise da década de 1970, passa então a mostrar seus limites também nos denominados “países de primeiro mundo”, o mercado satura-se, a concorrência intercapitalista aumenta, as crises inflacionária e fiscal instauram-se, causando, assim, uma diminuição nos investimentos e a necessidade de intervenção estatal, tão criticadas ao final da década de 1970. Mézáros (2009) afirma que a partir da crise da década de 1970, vivemos uma aguda crise estrutural, sócio-metabólica do capital.

A crise capitalista, que ganhou espaço na mídia nos últimos três anos<sup>12</sup> inicialmente denominada como “crise do *subprime*” – crédito de risco do setor imobiliário dos EUA – mas que, na realidade, atingiu diretamente o setor produtivo mundial, não se restringiu ao setor imobiliário estadunidense.

As teses levantadas por Friedrik Hayek (1990), no livro “O caminho da servidão”<sup>13</sup>, apontavam como principal saída para a crise de 1970 a implementação do “estado mínimo”, do ideário neoliberal, mas foram invalidadas com a necessidade de intervenção estatal que evitou a falência de diversos bancos e corporações multinacionais. Um exemplo é o empréstimo do Banco de Reserva Federal dos Estados Unidos da América (FED) em 17 de setembro de 2008 à *American International Group* (AIG), maior empresa seguradora dos EUA, de 85 bilhões de dólares. Após isso, o FED aprovou novamente um pacote de empréstimos de 37,9 bilhões de dólares à AIG, e em troca os EUA passaram a controlar 79,9% das ações da empresa e, em outubro de 2008, o governo dos EUA lançou um pacote de auxílio econômico ao setor privado em geral, de 800 bilhões de dólares.

Conseqüentemente a crise que enfrentamos não se reduz simplesmente a uma crise política, mas trata-se de crise estrutural geral das instituições capitalistas de controle social na sua totalidade. Aqui cabe assinalar que das instituições do capitalismo são inerentemente violentas e agressivas: são edificadas sobre a premissa fundamental que prescreve “a guerra, se fracassam os métodos “normais” de expansão” [...] Crescimento e expansão são necessidades imanentes ao

---

a repetição e a decomposição de tarefas em uma base de produção mais rígida, para desta forma evitar desperdícios e elevar a extração da mais-valia do trabalhador.

<sup>12</sup> A crise ganha a mídia entre julho e agosto de 2007.

<sup>13</sup> Livro lançado em 1944, que ganhou o prêmio Nobel de economia em 1974. O livro centralmente defende a liberdade do mercado frente a qualquer tipo de intervenção estatal. Denomina de “caminho da servidão” o percurso da perda de liberdade, pois a liberdade pessoal e política, para Hayek, só poderia ser alcançada com o fim da intervenção estatal e a implantação do livre mercado.

sistema de produção capitalista, e quando os limites locais são atingidos não resta outra saída a não ser reajustar violentamente a relação dominante de forças (Mészáros, 2009, p.65).

No atual modo de produção, portanto, o trabalho humano está subsumido ao capital, os meios de produção são propriedade privada da classe burguesa que superexplora os trabalhadores através da máxima extração da mais valia. Caracterizamos a atual fase de desenvolvimento da sociedade do capital como fase imperialista, de acordo com Lênin (2007):

1) a concentração da produção e do capital atingiu um grau tão alto de desenvolvimento que origina os monopólios, que passam a desempenhar um papel decisivo na vida econômica; 2) a fusão do capital bancário com o capital industrial leva o surgimento, baseado neste “capital financeiro”, da oligarquia financeira; 3) a exportação de capitais adquire uma importância cada vez em relação a exportação de mercadorias; 4) formam-se associações internacionais de capitalistas monopolistas, que partilham o mundo entre si; e 5) é completada a partilha territorial do mundo entre as potências capitalistas importantes [...] (LÊNIN, 2007, p.104).

O atual modelo de produção imperialista em crise estrutural não separa progresso de destruição: ao mesmo tempo em que a ciência se desenvolve, uma parcela mínima da população a acessa, ou seja, a ciência evolui; no entanto, nunca estivemos tão próximos de ser aniquilados pelo próprio extermínio do meio ambiente. Em uma sociedade que consegue decifrar o genoma humano, é inaceitável a existência de mortes por malária, maior causa de mortes em crianças menores de cinco anos na África, cuja principal medida preventiva é o uso de mosquiteiros. Esta é uma doença que incide diretamente sobre a população pobre da África e da América Latina. “Essa forma atual de produção só dá prioridade aos resultados imediatos, os mais palpáveis, deixando de lado o que se refere às conseqüências naturais e sociais das atividades realizadas pelo homem” (ENGELS, 1990, p.37).

A centralização da produção de alimentos no mundo contribui para o aumento da fome. No Brasil há um monopólio da produção de alimentos em consequência da monopolização do uso da terra e da produção de sementes. A produção também está centrada em soja, etanol, agrodiesel<sup>14</sup> e celulose. A agricultura brasileira latifundiária e

---

<sup>14</sup> Andrioli (2008) utiliza o termo “agrodiesel” em oposição ao termo “biodiesel”, buscando retirar o sufixo “bio”, que significa vida, colocando no lugar “agro” para denominar a ligação ao agronegócio.



de agronegócio produz a fome. A agricultura familiar, responsável pela alimentação da maioria da população, está sendo destruída (ANDRIOLI, 2008).

Dados da Organização das Nações Unidas (ONU), Organização Internacional do Trabalho (OIT) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)<sup>15</sup> comprovam a contradição entre evolução científica e destruição da humanidade: a fome mata uma criança a cada cinco segundos do mundo; no entanto dados apresentados por Andrioli (2008) comprovam que produzimos alimentos suficientes para alimentar a população mundial. Estima-se que no mundo cerca de 815 milhões de pessoas sejam vítimas graves de subnutrição, que na América Latina a fome atinja, no mínimo, cerca de 55 milhões de seres humanos e no Brasil, que mais de 10% da população total passa fome e não tem perspectiva nenhuma de modificar tal situação. Temos 3,6 milhões de mortos em guerras na última década; o 1% mais rico do mundo recebe tanto de rendimentos quanto os 57% mais pobres; o intervalo de rendimentos entre os 20% mais ricos e os 20% mais pobres no mundo aumentou dos 30 para 1 em 1960, para 60 para 1 em 1990 e para 74 para 1 em 1999, e estima-se que atinja os 100 para 1 em 2015.

Nunca a ciência e a tecnologia evoluíram tanto, mas nunca foram tantos os que passam fome e sofrem de desnutrição, ou morrem de doenças plenamente evitáveis, embora seja possível aumentar colheitas, multiplicar alimentos e desenvolver novas vacinas, medicamentos e equipamentos médicos. Nunca a ciência e a tecnologia evoluíram tanto, mas nunca a humanidade sofreu tanto os impactos das catástrofes da natureza [ . . . ] apesar de existirem meios possíveis tanto de prever, como de prevenir, quanto de enfrentar as adversidades. Não é de hoje que o homem enfrenta o que é o próprio planeta Terra, no entanto a tecnologia para a defesa das populações serve somente pra poucos (TAFFAREL, 2009b, sp.).

A riqueza produzida pelos trabalhadores é concentrada nas mãos da burguesia, mortes por desnutrição são realidade para os trabalhadores, o avanço do agronegócio beneficia a burguesia. Fica evidente na análise dos dados da realidade a contradição fundante da sociedade capitalista: a apropriação privada pela burguesia da produção da riqueza coletiva realizada pelos trabalhadores.

Ao tomarmos como ponto de análise no atual momento de crise do capital o desemprego, concluímos que ele é estrutural e não conjuntural, pois postos de trabalho são perdidos e não mais serão restituídos. Durante os dois primeiros anos da crise pós

---

<sup>15</sup> Dados retirados de Titton (2006).

explosão do *subprime* estadunidense, os EUA perderam mais 640 mil postos de trabalho somente em fevereiro de 2009 (FOLHA ON-LINE, 2009a) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT)<sup>16</sup> apontava em seu relatório cerca de 50 milhões de novos desempregados para o ano de 2009. Hoje temos mais de um bilhão de pessoas desempregadas (os jovens ainda são os mais afetados pelo desemprego e correspondem a 44% das pessoas sem trabalho). Dados comprovam que pelo menos 12,3 milhões de pessoas trabalham em regime escravo no mundo e produzem 32 bilhões de dólares anuais para seus patrões e a maioria das vítimas (9,8 milhões) são exploradas por um agente privado, como empregados domésticos e operários agrícolas. Do total de trabalhadores forçados, 56% são mulheres e crianças e 40% são meninos com menos de 18 anos.

É inerente ao modo de produção capitalista manter uma taxa de excedente de desempregados, para que o capital disponha dela quando e como for preciso. O excedente de trabalhadores, o denominado “exército de reserva”, é condição necessária para a acumulação capitalista. Destarte, o amortecimento da resistência dos trabalhadores, o maior controle sobre a diminuição do poder sindical, o arrefecimento do desemprego formal e a ampliação da precarização do trabalho também são características da crise estrutural do capital (SILVA, 2005).

A realidade brasileira não se difere dos dados apresentados em plano internacional. Vivem no Brasil hoje 27 milhões de crianças abaixo da linha da pobreza, cerca de 54,6 milhões de pessoas não têm condições adequadas de moradia, o que equivale a 34,5% da população urbana em 2007. O desemprego no Brasil passou a marca de 2 milhões, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), levando em consideração somente as cidades de São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Salvador, Belo Horizonte e Porto Alegre (FOLHA ON-LINE, 2009a). Em nota técnica, o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2009), em agosto de 2008, afirmava que o desemprego no Brasil é crescente, que as negociações coletivas são cada vez mais difíceis e que a conta pela crise mundial será paga com maiores cortes nos salários e perda de mais postos de trabalho.

No plano educacional, a luta de classes também é evidenciada através da análise dos dados da realidade. A crise educacional se aprofunda, a desvinculação da educação

---

<sup>16</sup> Dados retirados de Antunes (2009).

da esfera do Estado para a esfera do mercado é defendida pelos organismos de controle internacional e implementada em especial nos chamados países sub-desenvolvidos.

Nessa perspectiva podemos observar nas propostas de acordos internacionais, como o da Área de Livre Comércio das Américas (Alca) [ . . . ] a caracterização dos direitos sociais enquanto bem de consumo, em especial a educação, numa perspectiva de ajustá-la às reformas do Estado e às mudanças no paradigma produtivo, apresentando tais políticas como a saída para a crise vivida hoje pelo capital. Portanto, não é à toa que a educação se enquadra no bojo das reformas e torna-se central para os tratados de livre comércio (TLC), na pauta da OMC e nos acordos bilaterais em curso, além de outras mudanças no caminho da “liberalização” do comércio dos serviços educacionais (FIGUEIREDO, 2008, p.14).

Dados revelam que o não investimento em políticas de formação de professores, os vetos no que se refere ao financiamento da educação no PNE (ampliação gradual do investimento na educação com base no PIB, saindo de 3,3% e atingindo 10% no ano de 2010), comprometem a formação de professores voltados para a necessidade histórica de transição da ordem social vigente para outra qualitativamente diferente.

A UNESCO tornou público um dado alarmante: são necessários no mínimo 18 milhões de professores até o ano de 2015 para que todas as crianças do mundo (estamos falando unicamente de educação primária, sem contar a necessidade de professores até a formação superior) tenham acesso à educação básica (CONTEE, 2008).

Na sociedade capitalista, a educação é mercadoria. Nas três últimas décadas vivemos a intensa valorização do sistema privado de educação ao mesmo tempo em que vivemos o intenso movimento de precarização da educação pública.

Talvez nada explique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo em que “tudo se vende, tudo se compra, tudo tem preço” do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação, só pode transformar os espaços educacionais em *shopping centers*, funcionais a sua lógica do consumo e do lucro (SADER, 2005, p.16).

O salário do professor no Brasil, hoje, é o terceiro pior salário de professores do mundo. A recente aprovação da Lei do Piso Salarial dos Profissionais da Educação

Básica nos legou um piso muito baixo<sup>17</sup>, para uma jornada quase máxima de 40 horas semanais. Mesmo com o piso baixo, poucos são os estados e municípios que pagam o piso salarial; no Nordeste, por exemplo, um concurso para Professores da Educação Básica do Município de Indiaroba/Sergipe (Edital 001/2009, retificado pelo edital 05/2010), anuncia salário base para professores de R\$ 940,00. Já a prefeitura de Penedo/Alagoas, anuncia concurso para professores (edital 01/2010) com salário de R\$ 810,00.

Mas o salário do professor não é único dos problemas educacionais brasileiros, que sobremaneira sofre com a falta de investimento adequado. Os gastos federais com os juros da dívida pública (entre 2000 e 2007) chegaram a R\$ 1,267 trilhão de reais, com a saúde, a R\$ 315 bilhões e com a educação, a R\$ 149 bilhões<sup>18</sup>. A educação no discurso toma lócus central de atenção política, mas na prática, como comprovamos pelos gastos públicos, é relegada às últimas necessidades.

Vejam algumas consequências deste descaso: só 53,7% das crianças e dos adolescentes brasileiros matriculados no ensino fundamental conseguem concluir a 8.ª série (9.º ano). A realidade é mais grave na região Norte, onde o índice de concluintes é de 28,7%. No ensino médio a situação é ainda pior: só 50,9% dos jovens chegam ao final do curso. No Amapá e no Acre, o percentual é mais baixo: 35,5% e 37,4% respectivamente. O Nordeste é a região com o pior indicador do ensino médio: só 44,6% de concluintes, percentual próximo do encontrado no Centro-Oeste (44,8%) e do Norte (45,2 %). São Paulo tem o maior percentual de concluintes do ensino médio: 68,6%<sup>19</sup>.

Os índices de analfabetismo são alarmantes: 11,4% da população brasileira é analfabeta<sup>20</sup>, sendo que 8,7% dos analfabetos brasileiros estão na zona urbana; na zona rural a situação é ainda pior: 25,8% de analfabetos. Na região Nordeste, o analfabetismo

---

<sup>17</sup> No dia 10 de março de 2009, o Ministério da Educação publicou a Portaria 221 definindo o valor anual mínimo nacional por aluno do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais do Magistério (FUNDEB), a vigor no presente ano, com efeito retroativo a 1.º de janeiro de 2009, em R\$ 1.350,09. Esse valor, comparado ao anterior, de R\$ 1.132,34 (fixado pela Portaria Interministerial 1.027, de 19 de agosto de 2008), corresponde a um acréscimo de 19,2% no valor per capita do FUNDEB. De acordo com o art. 5.º da lei 11.738/08, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para o magistério, a correção anual do PSPN deve ser realizada pelo mesmo percentual de reajuste do FUNDEB (CNTE, 2009).

<sup>18</sup> Dados do IPEA (FOLHA ON-LINE, 2009B).

<sup>19</sup> Dados publicados pelo Jornal Folha de São Paulo em 10 de junho de 2009, página C 6, Caderno Cotidiano.

<sup>20</sup> As taxas não abarcam o número de analfabetos funcionais.

chega a 22,4 % no total, sendo 16,8% na área urbana e 37,7% na área rural. As outras regiões brasileiras têm as seguintes taxas (respectivamente Total/Rural/Urbana): Norte (12,7%/9,7%/22,2%), Centro-Oeste (9,2%/8%/16,9%), Sudeste (6,6%/5,8%/16,7%), Sul (6,3%/5,4%/10,4%). As taxas são altas em todos os estados, mas a disparidade entre as regiões Sul e Nordeste é lastimável, já que o Nordeste tem 27,3% mais analfabetos na área rural que a região Sul<sup>21</sup>. Destacam-se ainda nos dados a disparidade entre as taxas referentes ao meio urbano e ao meio rural.

As principais evidências da crise e do atraso escolar no Brasil, além dos altos índices de analfabetismo, são os índices de reprovação e abandono escolar, decorrentes, sobretudo, da desigualdade social e da baixa qualidade das escolas públicas para a classe trabalhadora. A situação agrava-se no campo. Assim como vimos acerca da diferença acentuada em relação ao índice de analfabetismo entre campo e cidade, os outros aspectos educacionais seguem a mesma tendência devido às condições físicas e sócio-culturais serem insuficientes inadequadas, ou por não corresponderem em suas proposta pedagógicas às necessidades da formação para emancipação do trabalhador (D'AGOSTINI, 2008, p.39).

Ao analisarmos a realidade da Educação Física no Brasil, verificamos a intensa precarização tanto das condições físicas de oferecimento de espaços adequados, quanto de trabalho dos professores da área. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2003, as despesas dos municípios brasileiros com o esporte atingiram menos de 1% do total das prefeituras, sendo que em 2002 foram de 0,96% e em 2003, de 0,90%. O menor percentual foi aplicado pelas prefeituras da região Norte: 0,66%, em 2002 e 0,46%, em 2003; e o maior no Sudeste: 1,10%, em 2002 e 1,07%, em 2003. Os dados sobre as instalações esportivas nas escolas públicas assustam: 88% das escolas públicas municipais não tinham instalações esportivas em 2003. Neste mesmo ano, só 12% das escolas públicas municipais do país possuíam instalações esportivas, sendo que a região Sul apresentava o maior percentual (27,9%), seguida pelo Sudeste (26,5%), Centro-Oeste (21,3%), Norte (4,7%) e Nordeste (4,4%). Ao levantarmos os dados sobre a existência de instalações para a prática de atividades aquáticas, mostramos que existiam, em 2003, 139 complexos aquáticos, sendo que 130 (93,5%) estão aglomerados na região Sudeste e 120 (86,3%), somente em São Paulo.

---

<sup>21</sup> Dados do IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2004).

A realidade da crise educacional brasileira nos leva a afirmar que uma proposta curricular para formação de professores deva necessariamente expressar uma concepção de educação, de homem e de sociedade que se quer construir. A escola e a universidade, lócus essenciais para a formação básica e para a formação de professores são engendrados na luta de classes. Concordamos com Marx e Engels, para quem:

A história da humanidade de todas as sociedades que existiram até hoje tem sido a história da luta de classes. Homem livre e escravo, patrício e Plebeu, barão e servo, mestre de corporação e companheiro, numa palavra, opressores e oprimidos, em constante oposição têm vivido numa guerra ininterrupta ora aberta ora disfarçada: uma guerra que sempre terminou ou por uma transformação revolucionária de toda a sociedade ou pela destruição das duas classes em luta (MARX; ENGELS, 1988, p.76).

Nós, a partir da defesa do projeto histórico para além do capital, da educação como instrumento de luta necessário para a elevação do padrão cultural da classe trabalhadora e da possibilidade histórica da construção da formação omnilateral, compreendemos que a formação de professores tem importância imediata, mediata e histórica no processo de transformação de nossa sociedade, colocando-se a serviço da emancipação da classe trabalhadora. Deste modo, a formação de professores auxiliará na construção dos novos homens responsáveis pela manutenção de uma sociedade sem classes, pela construção da sociedade dos produtores livremente associados.

### *2.1 Sentido ontológico do trabalho, divisão social do trabalho e alienação: primeiros apontamentos de perspectivas de superação*

Concordamos com Duarte (1992) quando este afirma que são necessárias abstrações para que seja possível compreender a realidade a partir da totalidade, já que a concreticidade não se apresenta como ela é em sua essência ao entrarmos em contato com a mesma. Para além da necessidade de compreensão da realidade através da realização de abstrações, está posta aos professores a necessidade de posicionarem-se frente a tal realidade a partir de sua própria atividade prática, ou seja: os professores podem exercer o trabalho pedagógico a favor da emancipação humana ou a favor do aprofundamento da alienação do indivíduo, não existindo posição neutra. O discurso da

“neutralidade científica”, para nós, é além de indisciplina, uma impostura teórica. Toda posição educacional se configura em uma ação política, as decisões tomadas frente à realidade determinarão concepções de educação, de formação e de projeto histórico que ser quer construir, quer estejamos cientes disso ou não. Partimos do pressuposto, portanto, de que não existe produção científica descolada da luta de classes que permeia as relações em sociedade.

É a partir desta compreensão que selecionamos três categorias marxianas a serem trabalhadas no princípio desta pesquisa: 1) trabalho ; 2) divisão social do trabalho e 3) alienação. O estudo de tais categorias nos possibilitou compreender a partir da realidade concreta e não a partir de explicações idealistas, as relações que constituem o trabalho do professor. Assim, neste capítulo discutimos o processo de objetivação da divisão social do trabalho e da alienação sob a seguinte organização: iniciamos tratando do trabalho como categoria ontológica, buscando apresentar nossa compreensão sobre a formação do gênero humano. Após apresentamos o trabalho como ontologia do ser social tratamos da discussão referente à divisão social do trabalho e à formação de classes antagônicas em luta, e finalizamos o capítulo abordando o processo de alienação humana através do trabalho.

Organizamos a exposição desta discussão de maneira que ela se constituísse sob o princípio da espiralidade da incorporação das referências no pensamento (COLETIVO DE AUTORES, 1992). O que significa que compreendemos a necessidade de organizarmos as referências no pensamento na busca de ampliá-las, rompendo com a linearidade da construção do conhecimento, para que a representação do real no pensamento se organize na medida em que se ampliam as referências sobre o mesmo, sempre compreendendo o movimento do pensamento, como o movimento de ascensão do abstrato ao concreto.

### *2.1.2 O sentido ontológico do trabalho e a divisão social do trabalho*

A execução do trabalho aparece tanto como uma perversão que o trabalhador se perverte até o ponto de passar fome. A objetivação aparece tanto como uma perda que o trabalhador é despojado das coisas mais essenciais não só da vida mas também do trabalho. O

próprio trabalho transforma-se em um objeto que ele só pode adquirir com tremendo esforço e com interrupções imprevisíveis. A apropriação do objeto aparece como alienação a tal ponto que quanto mais objetos o trabalhador produz, menos pode possuir e tanto mais fica dominado pelo seu produto, o capital (MARX, 1983, p.91).

O primeiro ato histórico do homem é produzir suas próprias condições de existência através do trabalho, e é a natureza quem provém os materiais que o trabalho converte em riqueza. Mas o trabalho não só transforma natureza em riqueza – ele é o fundamento da vida humana. Podemos afirmar, assim, que é o trabalho o fundador do próprio homem. O trabalho é categoria ontológica do ser humano, é a ação transformadora do homem sobre a natureza, e é por meio dele que, diferente dos animais, o homem intervém na natureza de forma consciente, o que o torna capaz de dominá-la (ENGELS, 1990). Compreender o trabalho humano como ontologia – o estudo do ser, seus fundamentos, determinações e desenvolvimento – significa afirmar que é o trabalho quem possibilita que o homem deixe de ser um animal, para tornar-se um ser social.

Marx (2006) ao discutir no Livro I de *O capital* o processo de trabalho ou o processo de produzir valores de uso, toma o exemplo da aranha e da abelha para diferenciar a ação fundante do ser humano ao transformar a natureza da ação que os demais seres vivos realizam ao modificar a natureza. O trabalho humano é a ação transformadora do homem que utiliza as formas naturais do seu corpo, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, transformando-a e transformando a si mesmo. Uma aranha, por exemplo, nos diz Marx:

Executa operações semelhantes às do tecelão e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma somente o material sobre o qual opera, ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira [...] os componentes do processo de trabalho são: 1) a atividade adequada a um fim, isto é, o próprio trabalho; 2) a matéria que se aplica ao trabalho, o objeto de trabalho; 3) os meios de trabalho, o instrumental de trabalho (Marx, 2006, p.211).

A explicação realizada por Marx é a própria explicação do movimento do pensamento. Mas o trabalho não só transforma natureza, ele é o fundamento da vida



humana, ou seja, o elemento imprescindível que irá permitir o desenvolvimento de uma dada espécie: é ele quem possibilita a transição de um ser biologicamente determinado ao ser socialmente determinado. É pelo trabalho que o homem apropria-se da realidade e a transforma, ele é a mediação do homem com a natureza.

As atividades realizadas pelos seres humanos são modificadas a partir de necessidades concretas. Um exemplo de mudança a partir da necessidade é a constituição da vida em sociedade, que é estabelecida a partir da necessidade de relacionamento coletivo para a manutenção da espécie. Os homens diferenciam-se, portanto, dos demais animais ao produzirem conscientemente sua própria vida material.

A espécie humana é uma categoria biológica. A herança biológica transmite as categorias da espécie humana, do ser enquanto “homo-sapiens”. O gênero humano é a categoria da abordagem histórica de formação do indivíduo, que permanece em mudança mesmo após o fim da hominização, que é o processo de desenvolvimento do ser humano. Tal processo não é adquirido nem transmitido por herança genética, mas sim, tem na educação sua base de transmissão.

Esse processo de apropriação da natureza, incorporando-a à atividade social humana, é simultaneamente um processo de objetivação do ser humano [ . . . ]. A objetividade do gênero humano é diferente da objetividade da espécie humana e a diferença reside justamente no fato de que o gênero humano possui uma objetividade social e histórica (DUARTE, 1992, p.107).

Para o homem ter condições de viver, ou ter condições de “fazer história”, é preciso primeiramente possuir condições objetivas de manter a vida – ele precisa produzir seus próprios meios de existência: comer, ter onde morar, o que vestir – que são as necessidades vitais de primeira ordem. Com a satisfação das necessidades de primeira ordem, novas necessidades são criadas e, ao lutar pela manutenção de suas próprias vidas todos os dias, os homens passam também a reproduzir-se biológica e socialmente (é a necessidade de relacionamento coletivo para manutenção da espécie) e desta relação (homem, mulher e filhos), constitui-se a primeira relação social, a família (ENGELS, 2005; MARX, 1983; 1986; MARX; ENGELS, 2007).

Não estamos falando aqui da família no formato que conhecemos predominantemente hoje: monogâmica e patriarcal, e sim de diferentes formas de relação e reprodução da vida que auxiliaram no processo de progresso da humanidade,

na ampliação das fontes de existência, destacando-se nesse sentido para Engels (2002) as diferentes formas de relação de parentesco constituídas para manutenção da vida,. Entre tais relações o autor destaca<sup>22</sup> a família consanguínea, a família punaluana, a família sindiásmica e a família monogâmica.

1) A família consanguínea: considerada a primeira etapa da relação familiar, na qual os grupos são classificados através de gerações. Este tipo de família submergiu, no entanto o desenvolvimento posterior de formas de família tem como pressuposto este formato como estágio anterior de organização necessário. Nesta forma de relação o primeiro progresso foi excluir pais e filhos das relações sexuais mútuas. Nesse sentido, irmãos e irmãs, avôs e avós, primos e primas, todos são irmãos e irmãs entre si, o que pressupõe uma relação consanguínea recíproca.

2) A família punaluana: a exclusão das relações carnis entre irmãos e irmãs aconteceu neste estágio evolutivo da relação reprodutiva, tornando-se assim um exemplo típico de seleção natural, pois nos grupos em que tal relação reprodutiva foi alterada, provavelmente deve ter havido um maior progresso genético. Esta forma de organização também deve ter resultado na cisão entre diferentes comunidades domésticas do comunismo primitivo, as quais passaram a se organizar em novas comunidades, de irmãos carnis afastados.

De acordo com o costume havaiano, certo número de irmãs carnis ou mais afastadas (isto é, primas em primeiro, segundo e outros graus) eram mulheres comuns de seus maridos comuns, dos quais ficavam excluídos no entanto, seus próprios irmãos. Esses maridos, por sua parte, já não se chamavam entre si de irmãos, pois já não tinham necessidade de sê-lo, mas “punalua” quer dizer, companheiro íntimo [...] (ENGELS, 2005, p.43).

3) A família sindiásmica: com o aumento das proibições das uniões por grupos consanguíneos, o homem passa a viver com uma única mulher, embora relações poligâmicas sejam consideradas, mas muitas vezes evitadas por questões econômicas de manutenção da vida. No entanto, o vínculo conjugal era facilmente exterminado, e os filhos passavam a pertencer à mulher, o que prova que neste período, ao contrário do

---

<sup>22</sup> Engels (2002), em seu *A origem da família, da propriedade privada e do Estado* utiliza como linguagem a terminologia de relação consanguínea que conhecemos hoje, o que não significa que no período em que tais relações sociais se desenvolveram, tinha-se esta mesma significação. Tal terminologia é utilizada para explicar as relações de parentesco, de gerações e etc. Ressaltamos, também, que levamos em consideração as relações predominantes em cada período (não significa também que eram as únicas) e que foram imprescindíveis para a formação da sociedade hoje.

que muitos pensam, a mulher era muito apreciada e livre. O tipo de relação mantida neste estágio de organização familiar teve como causa a dificuldade para achar mulheres, já que a relação consanguínea não era mais permitida. Na família sindiásmica surgem também o rapto e a compra de mulheres. Este é o período também em que se passa do direito hereditário materno para o direito hereditário paterno.

O desmoronamento do direito materno *a grande derrota do sexo feminino em todo mundo*. O homem apoderou-se também da direção da casa; a mulher viu-se degradada, convertida em servidora, em escrava da luxúria do homem, em simples instrumento de reprodução. Essa baixa na condição da mulher, manifestada sobretudo entre os gregos dos tempos heróicos e, ainda mais, entre os dos tempos clássicos, tem sido gradualmente retocada, dissimulada e, em certos lugares, até revestida de formas de maior suavidade, mas de maneira alguma suprimida (ENGELS, 2005, p.60 – grifos no original).

4) A família monogâmica: com o domínio da família patriarcal, chegamos no período em que prevalece a histórica escrita. Tal forma de organização familiar se expressa no domínio do homem, cuja paternidade deve ser indiscutível e cujos filhos herdarão a posse dos bens de seu pai. Os laços matrimoniais nesta organização familiar são mais sólidos do que na organização familiar sindiásmica, pois somente quem pode rescindir tais laços é o homem ao rejeitar sua mulher e também a este é aceita a poligamia. Cabe, nesse sentido, à mulher legítima tolerar essa situação e exercer o papel de mãe dos filhos legítimos, que eram os que detinham todos os direitos sobre a herança paterna. Ressalta-se que a monogamia, portanto, era só para a mulher.

[..] a família deve progredir na medida em que progrida a sociedade, que deve modificar-se na medida em que a sociedade se modifique [...]. A família é produto do sistema social e refletirá o estado de cultura desse sistema. Tendo a família monogâmica melhorado a partir dos começos da civilização [...] é lícito pelo menos supor que seja capaz de continuar seu aperfeiçoamento até que se chegue a igualdade entre os dois sexos, se num futuro remoto a família monogâmica não mais atender as exigências sociais, é impossível predizer a natureza da família que sucederá (MORGAN, *apud* ENGELS, 2005, p.95).

Assim, com o aumento da população, através da evolução das relações familiares, com o aumento do excedente e da troca, novas relações sociais, para além da relação social da família são geradas, e instituem-se, desta forma, os três pontos constitucionais da vida humana: 1. Possuir condições objetivas de se viver; 2. Satisfazer

as necessidades de primeira ordem e criar novas necessidades; 3. Reproduzir (-se). É importante salientar que tais pontos não se objetivam de forma linear, eles coexistem desde o princípio da história da humanidade e são fundamentais para a criação de novas relações sociais, ou seja: o ser humano não é capaz de produzir sua vida sem a cooperação e sem o intercâmbio com outros homens, ele é determinado socialmente, e é esta relação entre os homens que determina os diferentes modos de produção na história.

A produção da vida, tanto da própria, no trabalho, quanto a da alheia, na procriação, aparece desde já como uma relação dupla – de um lado, como relação natural, de outro como relação social – social, no sentido de que por ela se entende a cooperação de vários indivíduos, sejam quais forem as condições, o modo, a finalidade. Segue-se daí que um determinado modo de produção ou uma determinada fase industrial estão sempre ligados a um determinado modo de cooperação ou a uma determinada fase social – modo de cooperação, que é, ele próprio, uma força produtiva –, que a soma das forças produtivas acessíveis ao homem condiciona o estado social, e que, portanto, a “história da humanidade” deve ser estudada e elaborada sempre em conexão com história da indústria e das trocas (MARX; ENGELS, 2007, p.34).

Ao compreendermos a produção da vida sob esta dupla relação, social e natural (natural no sentido biológico, genético, de espécie), torna-se possível discutir a gênese da divisão social do trabalho, visto que, inicialmente, a divisão do trabalho era condicionada a partir de relações “naturais” do homem, como força, estatura, e sexo. A divisão do trabalho só se objetiva como divisão social do trabalho (e não natural) quando o trabalho é dividido em material e espiritual<sup>23</sup>, na qual a produção e o consumo passam a dotar indivíduos diferentes. Nota-se, neste estágio evolutivo, que o parâmetro que determina as formas de cooperação entre os indivíduos foi modificado – do natural, de espécie, para o social, de gênero.

A divisão do trabalho é fundamentada na organização da sociedade em diferentes famílias, na qual o trabalho de um é apropriado de forma privada por outrem dentro desta relação. Por isso, afirmamos que a propriedade privada e a divisão do trabalho são expressões idênticas, ao mesmo tempo em que há a divisão do trabalho, há a apropriação privada do mesmo, destarte, a superação da propriedade privada depende

<sup>23</sup> Ou também em algumas traduções dos trabalhos de Karl Marx e Friedrich Engels, “trabalho intelectual”. Utilizaremos neste trabalho o termo **trabalho espiritual** de acordo com a tradução de Marx e Engels (2007).

da superação da divisão entre o trabalho espiritual e o manual. A divisão do trabalho e a formação da propriedade privada, portanto, evoluem na medida em que as relações em família se modificam e tais famílias, muitas vezes em oposição, distribuem de forma desigual o trabalho e seus produtos; assim sendo, afirmamos, de acordo com Engels (2002) e Marx e Engels (2007), que a propriedade privada surge no seio da primeira forma de relação social: a família.

A escravidão, a família, ainda latente e rústica, é a primeira propriedade que aqui, diga-se de passagem, corresponde já a definição dos economistas modernos, segundo a qual a propriedade é o poder de dispor da força de trabalho alheia. Além do mais, divisão do trabalho e propriedade privada são expressões idênticas – numa é dito com relação à própria atividade aquilo que noutra, é dito com relação ao produto da atividade (MARX; ENGELS, 2007, p.36-37).

A diferenciação dos grupos de parentesco se desenvolve ainda mais com a mistura de grupos conquistados e conquistadores, e a terra comum de todos separa-se da propriedade privada de cada grupo organizado. O crescimento da propriedade de cada grupo faz também aumentar a possibilidade de individualização da propriedade privada da posse de terra por família e não mais por grupos de famílias (MARX, 1986). Sob tais condições sociais, desenvolve-se a contradição entre os interesses dos indivíduos, os interesses de determinadas famílias e os interesses coletivos de todos os indivíduos que necessitam relacionar-se natural e socialmente para manter a vida. Está criada, então, a divisão entre interesse particular e interesse comum. Enquanto o ser humano vive em uma sociedade em que a divisão do trabalho se dá naturalmente, é o poder<sup>24</sup> quem domina o homem e não o inverso. No entanto, com a distribuição e divisão do trabalho esta relação se modifica, pois cada um passa a ter função social pré-determinada. Enquanto a atividade humana não está dividida socialmente, mas biologicamente, a própria ação humana corporifica-se nesse poder que lhe é alheio e que o subjuga, ao invés de ser dominado pelo próprio homem (MARX; ENGELS, 2007).

A divisão do trabalho chega a um patamar superior quando se separa, portanto, o trabalho espiritual do trabalho material. Como o trabalho é um produto social coletivo e não individual, é possível estabelecer diferenças na constituição social do trabalho (quanto mais o trabalho é dividido, menor é a contribuição de cada um sobre o produto).

---

<sup>24</sup> Enquanto a atividade humana não está dividida socialmente, mas biologicamente, a própria ação humana corporifica-se nesse poder que lhe é alheio e que o subjuga, ao invés de ser dominado pelo próprio homem (MARX; ENGELS, 2007).

O trabalho manual e espiritual pode ser dividido, fracionado e tornar-se atividade específica de uma pessoa ou de um grupo de pessoas, todavia, essas duas atividades são partes indissociáveis do trabalho (atividade fundante do homem), pois elas constituem o processo de trabalho em sua totalidade, mesmo sendo direcionadas a pessoas diferentes, o que, conseqüentemente, causa oposição entre os grupos a que cabe cada tipo de atividade.

É a contradição entre interesse particular e coletivo que possibilita a encarnação do interesse coletivo na qualidade de Estado<sup>25</sup> (que é totalmente separada dos interesses comuns reais dos indivíduos) e que cria uma situação ilusória, mas que tem por base os laços reais (divisão do trabalho, língua, consanguinidade e outros).

[...] o Estado se impõe na condição de comunidade dos homens. Mas é uma comunidade ilusória, pois o Estado, por baixo das aparências ideológicas de que necessariamente se reveste, está sempre vinculado à classe dominante e constitui seu órgão de dominação. Por conseqüência, as lutas de classe, que dilaceram a sociedade civil, devem tomar a forma de lutas políticas. De lutas travadas sobre o terreno do Estado enquanto poder geral e representante superior da própria sociedade civil (GORENDER, 2002, p.XXXI).

Os interesses de classes determinadas se expressam no interesse coletivo e criam uma relação de dominação de uma classe sobre as outras. A divisão do trabalho, ao atingir o patamar de divisão social do trabalho, possibilitou que um interesse particular fosse forjado como um interesse universal. É preciso ressaltar a base material, concreta deste processo de dominação através de interesses distintos entre as classes que são a divisão do trabalho e a propriedade privada dos meios de produção e reprodução da vida.

A diferenciação entre trabalho espiritual ou material decorre da função social<sup>26</sup> que o ser humano realiza na sociedade, se é primada pela atividade espiritual ou se pela atividade de esforço muscular-nervoso. Esta relação não é sempre a mesma, por isso, existem os mais diversos tipos de trabalho, ou seja, os trabalhos espirituais ou materiais podem variar, e variam não só de acordo com o conteúdo ou as necessidades para a sua realização, mas também:

---

<sup>25</sup>O Estado adquire, de acordo com Marx e Engels (2007), uma existência particular junto da sociedade civil, que é a própria forma de organização que a burguesia dá a si mesma com o objetivo de manter sua hegemonia.

<sup>26</sup> A função social que um sujeito exerce decorre em primeira instância do fato dele possuir ou não os meios de produção.

de acordo com as graduações de elaboração intelectual ou de esforço físico-nervoso que eles pressupõem [...]. A graduação de trabalhos espirituais e manuais correspondem a uma graduação nas qualificações, nas dimensões técnica e superestrutural (SILVA, 2005, p.40-41).

Trabalho espiritual e material possuem objetos distintos, mas são indissociáveis, pois juntos compõem a totalidade necessária para a efetivação do trabalho em si. No trabalho espiritual o objeto são as abstrações, o desenvolvimento de conceitos e a aplicação dos mesmos. No trabalho manual, os objetos são os materiais do próprio processo de trabalho. Mesmo assim, é necessário compreender que é impossível separá-los na totalidade, pois os conceitos têm sua base material e o aperfeiçoamento e realização do trabalho material necessitam de abstrações para que sejam efetivados.

Marx (2008a) exemplifica a forma com que se constituiu a separação entre trabalho espiritual e material, ao elucidar o modo como a totalidade das relações de produção obedecem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas e como as relações de produção em sua totalidade formam a estrutura econômica da sociedade, sobre a qual se erguem a superestrutura jurídica e política e que correspondem a formas sociais de consciência.

O modo de produção de vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência [...] do mesmo modo que não se julga o indivíduo pela idéia que de si mesmo faz, tampouco se pode julgar uma tal época de transformações pela consciência que ela tem de si mesma. É preciso, ao contrário, explicar essa consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção (MARX, 2008, p.47-48).

Toda classe, fundada pela função social que desempenha, aspira a dominação, mesmo que pra isso seja necessário abolir toda a forma de relação social existente até então. Assim, edifica-se a necessidade de conquista de poder político e de apresentação de interesse particular como interesse geral, e tal convencimento é necessário para que se possa assumir o poder político. Foi necessário que os ideais “liberdade”, “igualdade” e “fraternidade”, interesses particulares da classe burguesa em ascensão no período, fossem apresentados como interesses gerais, para que a revolução burguesa fosse

vitoriosa. No entanto a liberdade, a igualdade e a fraternidade não são de acesso, ainda hoje, à maioria da população, e é a essa incorporação do interesse particular como interesse coletivo a que nos referimos.

Na divisão social do trabalho existe, para além de uma relação de oposição, uma relação de superioridade do que é intelectual para o que é prático, e tal relação assume importância no momento em que se estabelece a dominação de uma classe sobre a outra, daqueles que hegemonicamente desempenham o trabalho espiritual sobre aqueles que desempenham hegemonicamente o trabalho material. É esta superioridade que o trabalho intelectual desempenha na sociedade capitalista que permite a criação de explicações idealistas da realidade, que auxiliam no processo de manutenção da cisão entre trabalho espiritual a material.

Separadas as idéias dos indivíduos dominantes, que as pensam, e estabelecidos eles místicos, os quais aparecem como autodeterminações espirituais, torna-se possível compor a Historiografia idealista [...]. [Assim] as relações existentes entre os homens não se determinam pelo que eles são e fazem na vida material concreta, porém derivam do conceito de homem, do homem imaginário, da essência imponderável e imutável do homem, enfim, do homem por antonomásia, por depuração e idealização metafórica (GORENDER, 2002, p.XXX).

O materialismo histórico-dialético é uma teoria do conhecimento que apresenta como critério da verdade a realidade concreta, ou seja, a prática. A partir da materialização da divisão social do trabalho passam a desenvolver-se teorias que não assumem a prática como critério de verdade. É a própria divisão social do trabalho que torna possível a criação de determinadas teorias que a única relação que mantêm com a realidade é justificar como ela é.

A divisão do trabalho só se torna divisão do trabalho a partir do momento em que surge uma divisão entre trabalho material e trabalho [espiritual]. A partir desse momento, a consciência *pode* realmente imaginar ser outra coisa diferente da consciência da práxis existente, representar algo realmente sem apresentar algo real – a partir de então, a consciência está em condições de emancipar-se e lançar-se à construção da teoria, da teologia, da filosofia, da moral, etc. “puras” (MARX; ENGELS, 2007, p.35-36).



Dentre as teorias supracitadas, destacamos aqui a que se referencia como “pós-moderna”, e que, segundo Evangelista (1997) tem por base: a desreferenciação do real, a dessubstancialização do sujeito e o descentramento da política. Na desreferenciação do real, a imagem, a representação e o imaginário tornam-se referência para a produção científica. Na dessubstancialização do sujeito, o sujeito histórico passa a ser fragmentado e perde seu caráter ontológico centrado na categoria trabalho, em virtude da aparição de novos sujeitos sociais, constituídos pelo discurso. No descentramento político, a preocupação sobre o cotidiano substitui a de futuro, o imediato é a única preocupação frente ao que é mediato e histórico.

O poder social, ou seja, a soma das forças produtivas que vem do intercâmbio entre todos os indivíduos e que são condicionadas pela divisão do trabalho não é compreendida por todos esses indivíduos como suas próprias forças combinantes, até mesmo porque estas forças têm por base a divisão do trabalho, o que não é algo voluntário e sim compulsório. Tal força, desta forma, lhes é estranha, os homens não conseguem saber de onde ela vem ou para onde vai. “[...] a própria ação do homem torna-se um poder que lhe é estranho e que a ele é contraposto, um poder que subjuga o homem em vez de por esse ser dominado” (MARX; ENGELS, 2007, p.37).

Essa alienação só poderá vir a ser superada sob duas condições práticas: 1) é preciso que ela se torne um poder tão insuportável que as contradições estejam acirradas a um ponto em que a maioria da população que não tem acesso à propriedade e não tenha como satisfazer suas necessidades de primeira ordem, reconheça a contradição entre seu mundo e o mundo de riqueza, o mundo de alto desenvolvimento das forças produtivas; 2) que as forças produtivas encontrem-se em um estágio elevado de desenvolvimento (em plano mundial), para que a luta pelo necessário comece, e para que essa luta seja travada com o objetivo de que todos tenham acesso a condições dignas de vida. Esse desenvolvimento no plano mundial das forças produtivas possibilita também o intercâmbio universal entre os indivíduos e assim o fenômeno da ‘massa privada de propriedade’ em todos os povos do mundo, torna todos estes povos dependentes entre si, ao passo que para a libertação de um é necessária a libertação de todos (MARX; ENGELS, 2007).

### 2.1.3 Divisão social do trabalho e trabalho alienado

O trabalhador fica mais pobre à medida que produz mais riqueza e sua produção cresce em força e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria ainda mais barata à medida que cria mais bens. A desvalorização do mundo humano aumenta na razão direta do aumento de valor do mundo das coisas. O trabalho não cria apenas bens; ele também produz a si mesmo e o trabalhador como uma mercadoria, e, deveras, na mesma proporção em que produz bens (MARX, 1983, p.90).

Partimos da compreensão, assim como Marx e Engels (2007), de que a alienação não se reduz à subjetividade do indivíduo, mas é um fenômeno social que surge e se desenvolve a partir da divisão social do trabalho, de uma relação econômica. A alienação é, portanto, uma característica do trabalho humano em determinadas condições, ela não é inerente ao trabalho humano. Ao mesmo tempo em que são criadas condições históricas para que ela se objetive, por dentro das contradições destas mesmas condições históricas aparecem as condições para que a alienação seja superada.

A alienação tem seu caráter concreto, social, no qual aquele que exerce o trabalho material e aquele que exerce o trabalho espiritual encontram-se em relação antagônica, posto que a dominação do produto sobre o produtor expressa o domínio do trabalhador espiritual sobre o trabalhador material, da burguesia sobre a classe trabalhadora.

Em Marx, a alienação não é constitutiva do homem; não é uma dimensão social da natureza humana; mas por razões históricas não pôde se subtrair dela. O homem (o trabalhador) aliena sua essência em uma relação prática, material – o trabalho – com a natureza que determina certa relação entre os homens (o trabalhador e o não trabalhador) (VÁZQUEZ, 2007, p. 417).

Vázquez (2007), ao apresentar as diferenças do conceito de alienação em Marx e Hegel, nos mostra alguns pressupostos necessários para a compreensão da alienação do homem: 1) o trabalhador é o sujeito que se aliena; 2) sua atividade, o trabalho, tem caráter prático e não teórico; 3) o produto desta atividade é um objeto real; 4) a esfera da alienação se encontra no trabalho humano; 5) o conteúdo da alienação é a desumanização do trabalhador; 6) a ação inversa do objeto sobre o sujeito se materializa

no produto do trabalho se voltando contra seu produtor; 7) o que se aliena e desaliena é a essência humana.

A alienação se desenvolve, portanto, nas entranhas do trabalho humano e é condicionada historicamente pela esfera produtiva. A partir destes apontamentos iniciais nos aproximaremos da discussão principalmente realizada por Marx (2003) nos seus *Manuscritos Econômicos Filosóficos* e trataremos da alienação em sua tripla objetivação.

A primeira forma de alienação humana é a objetificação do sujeito no produto de seu trabalho (objetificação aos resultados ou produtos de sua própria atividade, a um objeto estranho que o domina). Utilizamos na nossa epígrafe deste sub-capítulo uma citação que explica exatamente este fato, de que o trabalhador empobrece, na mesma medida em que produz riqueza, e que o trabalho não cria só bens, mas transforma em mercadoria tanto a si quanto o trabalhador. Isto decorre do fato de que o produto do seu trabalho adquire uma força independente do produtor. Tal produto tem o trabalho incorporado em si, torna-se coisa material através da atividade do trabalho – ao mesmo tempo em que o trabalhador executa a ação ele se objetiva em seu produto de trabalho, já que a objetificação é uma perda, sujeição do trabalhador e a apropriação alienada. “O trabalhador existe apenas subjetivamente, sem objeto; porém aquilo que o enfrenta tornou-se, agora, uma verdadeira entidade comum que ele trata de devorar e pela qual é devorado” (MARX, 1986, p.91).

Assim, a execução do trabalho responsável pela humanização do homem passa a perverter o trabalhador ao ser separado do seu próprio processo de trabalho, que não lhe provém nem a aniquilação das necessidades de primeira ordem: ele não come, não tem o que vestir, não tem condições mínimas de moradia. Quanto mais o trabalhador produz, tanto menos ele tem a possuir.

A objetificação aparece tanto como uma perda do objeto que o trabalhador é despojado das coisas mais essenciais não só da vida, mas também do trabalho. O próprio trabalho transforma-se em um objeto que ele só pode adquirir com tremendo esforço e com interrupções imprevisíveis (MARX, 1983, p.91).

São dois os aspectos que alienam o trabalhador no sentido de convertê-lo em escravo do próprio objeto que ele produz: 1) por receber um objeto de trabalho – o próprio trabalho; e 2) por receber os meios necessários para saciar suas necessidades de

primeira ordem; ou seja, como nos fala Marx (1983, p.92 – grifos no original): é o objeto que “o habilita a existir primeiro como *trabalhador* e depois como *sujeito físico*. O apogeu dessa civilização é ele só poder manter-se como sujeito físico na medida em que um é *trabalhador*, e de ele só como *sujeito físico* poder ser um trabalhador”, ou seja, o produto de sua atividade não é, nem será, através do trabalho alienado o objetivo de sua atividade, o trabalho para o trabalhador nada mais é do que um meio de sua sub-existência.

Tais consequências sobrevêm, pois o homem é também alienado do produto de seu trabalho; chegamos, portanto, à segunda forma de alienação a que o trabalhador é submetido – a objetificação como alienação ou estranhamento (a relação do trabalhador com seu próprio trabalho é de estranhamento, é uma relação de sofrimento). Quanto mais o trabalhador se consome com seu trabalho, mais dominadores se tornam os objetos por ele produzidos, “mais pobre se torna sua vida interior, e tanto menor ele se pertence a si próprio [...] o que está incorporado ao produto de seu trabalho não é mais dele mesmo. Quanto maior for o produto de seu trabalho, por conseguinte, tanto mais ele minguará” (MARX, 1983, p.91).

A alienação do trabalhador quanto ao produto de seu trabalho não significa somente que seu trabalho se transforma em objeto, mas que este objeto, produto de seu trabalho, assume uma existência fora dele próprio. Torna-se, portanto, ao trabalhador, estranho. O estranhamento é a força que se volta contra o próprio homem, e tal força é a própria vida que foi dada ao objeto pelo trabalhador. Quando o trabalho, a ontologia do ser humano, que deveria libertá-lo, satisfazê-lo, o desumaniza, o faz sofrer, chegar à exaustão mental e corporal, ele torna-se externo ao trabalhador e este passa a se satisfazer somente no seu tempo de não trabalho. Seu trabalho não é voluntário e sim compulsório, escravo – o trabalho passa a ser compreendido como espécie de praga, só realizada pela necessidade de minimamente conseguir sobreviver.

[...] o caráter exteriorizado do trabalho para o trabalhador é demonstrado por não ser o trabalho dele mesmo mas trabalho para outrem, por no trabalho ele não se pertencer a si mesmo mas sim a outra pessoa. [...] Chegamos a conclusão de que o homem (o trabalhador) só se sente livremente ativo em suas funções animais –

comer, beber e procriar<sup>27</sup> –, ou no máximo também em sua residência e no seu próprio embelezamento –, enquanto em suas funções (Ibidem, p.94).

Antes de adentrarmos na terceira “forma” de alienação do homem, é necessário apresentarmos uma síntese que nos auxilia neste processo de compreensão da alienação. Até o momento tratamos da alienação sob dois aspectos: *1. objetificação aos resultados ou produtos de sua própria atividade e 2. objetificação como alienação ou estranhamento de seu próprio trabalho*. Estes dois aspectos são atos de alienação que se referem diretamente ao trabalho, a atividade humana prática. No que se refere à primeira forma, Marx (1983, p.94), compendia: “a relação do trabalhador com o produto do trabalho como um objeto estranho que o domina. Essa relação é exterior sensorial, com os objetos naturais como um mundo estranho e hostil”. No que se refere à segunda forma, a relação do trabalhador de estranhamento com a atividade que o deveria humanizar faz com que a atividade seja de sofrimento, transformando “vigor em impotência, criação como emasculação, sua vida pessoal [ . . . ] como uma atividade voltada contra ele mesmo, independente dele e não pertencente a ele. Isso é auto-alienação ao [ . . . ] contrário da alienação do objeto” (MARX, 1983, p.94).

Debruçemo-nos agora sobre a terceira característica do trabalho alienado, a alienação do homem como ente-espécie (alienação do homem sobre seu próprio corpo, de sua vida humana – cada ser humano é alienado pelos outros, e cada um destes outros é alienado da vida humana). O homem é um ser prático, social, histórico, genérico, universal; para tornar-se humano, precisa necessariamente produzir e reproduzir sua vida como espécie – como ser social – e é o trabalho que possibilita a transformação, a hominização (o processo de evolução do homem) e a humanização.

O homem só é individualizado, porém, mediante o processo histórico. Originalmente ele se mostra como um ser genérico, um ser tribal, uma animal de rebanho – embora, de modo algum, como um “animal político” no sentido político do termo. [...] A situação é de tal ordem que um homem, como pessoa isolada, mantendo relações apenas consigo mesmo, não terá outro meio de estabelecer-se como indivíduo isolado senão através daquilo que lhe dá seu caráter geral, comunal (MARX, 1986, p.91).

---

<sup>27</sup> Comer, beber e procriar também são funções humanas; no entanto, quando as mesmas são utilizadas com fins exclusivos, determinados e definitivos, apartados de outras atividades humanizadoras, tornam-se funções animais (MARX, 1983).

Quando o trabalho é reproduzido em sua forma alienada, quando o homem estranha não só o objeto de sua produção, mas também sua própria atividade humanizadora, ele também afasta o próprio homem da sua vida em espécie, como ser humano, genérico e universal. Assim, sua atividade prática é transformada unicamente em um meio de sobrevivência, o que faz com que a vida humana seja apenas uma forma de existir fisicamente e não de realização das possibilidades de desenvolvimento humano.

A vida do homem como espécie tem sua base na natureza inorgânica. A relação do homem com sua base física é diferente da relação que um animal mantém com a mesma, pois o homem é um ser universal. Portanto, a natureza inorgânica constitui parte da consciência humana, ela é meio de vida a ser utilizado para perpetuação, satisfação e gozo humanos. A universalidade do homem se dá na prática sob o fato da própria natureza tornar-se seu corpo inorgânico “1) como meio direto de vida e [ . . . ] 2) como objeto material e instrumento de sua atividade vital. A natureza é *corpo inorgânico* do homem” (MARX, 1983, p.95). Tal afirmação nos leva a compreender que o homem não pode manter-se sem a natureza e que sem a existência deste intercâmbio ele pode vir a morrer.

O trabalho alienado aliena a natureza do homem, o próprio homem e sua atividade vital e a vida em espécie. O próprio homem passa a não reconhecer a si mesmo, nem seu próximo como membros da mesma espécie. No trabalho humano é que encontramos o caráter da espécie humana, no entanto, sendo o trabalho alienado ele passa a ser apenas um meio de manutenção de uma sobrevivida.

Os animais também produzem suas habitações, retiram da natureza sua alimentação, mas de forma muito diferente do ser humano. Os animais só fazem aquilo que é indispensável para se manter e manter os seus filhotes. Já o homem, produz de maneira universal. O homem é livre do produto de seu trabalho, ao passo que os animais produzem a partir de sua necessidade física imediata; o homem pode produzir de acordo com o padrão de todas as espécies; os animais, só segundo a sua própria espécie; o homem pode produzir inclusive a partir do que é considerado belo em cada época (MARX, 1983).

O objetivo ontológico do trabalho é a produção da vida humana como ente-espécie, é a transformação da natureza como trabalho e realidade humana. Ao trabalho alienado afastar o homem do seu produto e de sua produção, ao firmar-se através do

trabalho uma relação de estranhamento entre o homem, seu trabalho e o produto de seu trabalho, o trabalho alienado afasta o homem da sua própria vida como ser genérico, prático e universal. Assim como o produto e a produção, a própria espécie humana passa a ser estranha para o próprio homem. O homem não se reconhece como humano, nem a sua espécie. Os dados apresentados, a atual fase imperialista senil de desenvolvimento capitalista, nos fazem reconhecer na própria realidade o não reconhecimento do ser humano como humano.

Os dados de mortes em guerras, as taxas de mortalidade infantil, a realidade de destruição da humanidade não são somente resultados da alienação humana, e sim do modo como o homem produz e reproduz sua vida ao longo da história, mas, além disso, também se refere a ela, pois a mesma faz parte do nosso atual modo de vida e foi engendrada através da história. O ser humano está destruindo sua própria espécie hoje, já que vivemos um processo de autofagia. O homem alienado como um ser universal é alienado por outros homens, por ele mesmo e pela própria vida humana. A alienação é a própria relação entre os homens.

A partir da compreensão do processo dialético entre a objetivação e subjetivação na vida humana através do trabalho, da divisão social do trabalho e da alienação, e cientes de que a educação, a escola e a formação de professores se inserem neste processo e ainda reconhecendo que o professor é um sujeito que se aliena; que sua atividade prática se constitui de forma alienada; que o produto da atividade do professor também se apresenta de maneira alienada, construímos a seguinte questão suleadora<sup>28</sup>, que nos auxiliou no processo de construção da resposta ao nosso problema de pesquisa e desenvolvimento do próximo capítulo: como a divisão social do trabalho e o trabalho alienado se apresentam no ordenamento legal para a Formação de Professores, para a Formação de Professores de Educação Física e nos próprios currículos dos cursos em análise da UFS?

---

<sup>28</sup> Suleadoras (Sulear) (FREIRE, 1993) – é usado como contraponto à conotação ideológica do termo nortear (norteando). Está sendo usado no sentido de orientar. Assim, optamos pela utilização do termo sulear como contraposição ideológica à tendência polarizadora dos países do hemisfério norte da sociedade ocidental. Lembramos ainda que temos conhecimento do funcionamento da bússola, e que esta sempre aponta para o norte através do magnetismo.

### **3 A DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO E A ALIENAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFS: EM BUSCA DE REGULARIDADES**

Com o objetivo de responder às questões levantadas e objetivar a análise da divisão social do trabalho e da alienação na formação de professores e, em específico, na formação de professores de Educação Física da UFS, optamos pela realização de um determinado percurso metodológico que nos possibilitou analisar com coerência científica tanto os parâmetros teórico-metodológicos mais gerais responsáveis pela mediação do processo de construção do currículo da formação de professores de Educação Física da UFS, como também analisar o currículo do referido curso.

Utilizamos nesta fase da pesquisa o método de análise de conteúdo, caracterizado pela objetivação de três etapas básicas: 1) Pré-análise; 2) Descrição analítica e 3) Interpretação referencial (TRIVIÑOS, 1987). Inicialmente organizamos o material a ser analisado levando em consideração nosso problema de pesquisa. Após esta pré-análise, partimos para a descrição analítica na qual construímos tabelas<sup>29</sup> buscando localizar no material expressões das seguintes categorias de conteúdo: concepção de trabalho, concepção de projeto histórico, concepção de formação, concepção de prática de ensino e concepção de estágio supervisionado. Nos documentos referentes à formação mais geral<sup>30</sup> e nos documentos específicos<sup>31</sup> da Educação Física, incluímos também a categoria analítica concepção de Educação Física. Partimos então para a interpretação referencial, apoiados pelo material categorizado em tabelas, objetivando ultrapassar o conteúdo aparente dos documentos orientados pelo materialismo histórico dialético e especialmente por quatro de suas categorias metodológicas (contradição, totalidade, realidade e possibilidades).

Buscando apreender as determinações históricas e ultrapassar a pseudoconcreticidade que de início se apresentava na documentação estudada, analisamos a documentação partindo da realidade concreta, ou seja, tendo como base objetiva de análise a conjuntura em que a legislação e os próprios cursos estudados

---

<sup>29</sup> Consultar apêndices.

<sup>30</sup> Resolução CNE/CP 01, de 18/02/02; lei n.º 11.788, de 25 de setembro de 2008.

<sup>31</sup> 1) Resolução CNE/CES n.º 7, de 31/03/2004. 2) Projeto de Reformulação do Curso de Graduação em Ciência da Atividade Física e do Esporte; 3) Projeto de Reformulação do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFS.



foram aprovados. Saímos das categorias de análise mais geral (divisão social do trabalho e alienação) que se materializam nas categorias específicas de análise de conteúdo, buscando compreender a realidade com instrumentos coesos e científicos que permitiram estabelecer o movimento de uma realidade abstrata para uma empírica: partimos do geral das políticas educacionais de governo no Brasil – com o recorte na política de ensino superior e de formação de professores – em direção ao particular das resoluções da formação de professores e da formação de professores de Educação Física para chegarmos à singularidade da formação de professores de Educação Física da UFS.

Assim, buscamos demonstrar que a divisão social do trabalho e a alienação se materializam na formação específica de professores de Educação Física da UFS. Ressaltamos que não é o propósito deste estudo fazer uma análise exaustiva das atuais políticas educacionais de governo no Brasil; no entanto, para nós torna-se abstrusa uma análise que não leve em consideração tal realidade.

### *3.1 Considerações necessárias sobre as políticas educacionais de governo no Brasil*

A Resolução CNE/CP 01, de 18/02/02 foi aprovada no início do governo de Lula, no entanto, foi gestada ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC); os outros documentos analisados foram todos constituídos durante o governo Lula. Tais governos, de Lula e FHC, seguem em consonância com as reformas político-educacionais impostas pelos organismos internacionais como Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM). Reconhecemos o governo Lula como um governo de coalizão de classe, ou seja, um governo de alianças efetivadas pela direção de um partido historicamente representante da classe operária com partidos burgueses. Concordamos com Santos Júnior (2005), quando este afirma que tal governo tem prestado grandes serviços ao capital e “desserviços” à classe trabalhadora:

Da política de alianças, passando pelos recados aos investidores financeiros – em especial ao FMI, pela composição pela governabilidade (setores financeiros, agrobusiness e commodities), pela recusa a crítica, pela tentativa de cooptar amplos setores dos movimentos sociais organizados até a manutenção econômica ortodoxa de caráter neoliberal – sem falar nos escândalos que

começam a tomar cena pública – não pode mais ser caracterizado como democrático, tampouco popular (SANTOS JÚNIOR, 2005, p.43).

Dados comprovam a luta de classes expressa na formação das crianças e jovens brasileiros. Nos resultados divulgados sobre o ENEM<sup>32</sup>, o rendimento dos alunos da escola primeira colocada vinculam-se ao pagamento de uma mensalidade que gira em torno de 2700 reais por aluno, escola esta alocada em um dos bairros mais elitizados da cidade de São Paulo, o Campo Belo. Já as últimas colocadas no exame localizam-se no maior bolsão de miséria da América Latina: a região Nordeste.

Assim, em consonância com os governos FHC e sob a tutela dos organismos internacionais, o governo Lula vem implementando reformas no campo educacional e, em específico – nosso objeto de estudo –, vem reformulando todas as diretrizes para a formação de professores (sejam elas mais gerais ou específicas de cada licenciatura), campo este essencialmente tático para que sejam colocadas em prática as políticas de desenvolvimento a serviço do capital.

Destacamos neste estudo determinada política de reforma de Ensino Superior, o REUNI, que atinge diretamente as formulações e reformulações das licenciaturas no Brasil. O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) é um programa de expansão das universidades, imposto<sup>33</sup> pelo governo Lula e que, segundo diversos estudos, não atende às demandas mínimas necessárias para uma formação superior de qualidade. Elencamos nove pontos que demonstram tal afirmação:

1. Proposição de reestruturação dos cursos, sem os investimentos financeiros necessários;
2. Inclusão no PDI de programas que interessam unicamente as políticas governamentais que restringem os investimentos em educação e estabelecem a concorrência empresarial entre as universidades;
3. Adoção de programas de caráter compensatório, focal e assistencialista para “aliviar a pobreza”

---

<sup>32</sup> Ranking disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/consulte+o+ranking+de+escolas+do+enem+2009/n1237722683898.html>, 2010.

<sup>33</sup> As recentes ocupações de reitorias universitárias realizada por estudantes, principalmente durante os meses de outubro e novembro de 2007 contra o REUNI, comprovaram a defesa dos interesses da classe burguesa pelo governo Lula, expresso na utilização de aparatos de polícia para a aprovação do referido plano em algumas IES. Segundo o Centro de Mídia Independente (CMI), em conteúdo disponível em <<http://www.midiaindependente.org/pt/blue/2007/10/399506.shtml>> no dia 22/10/2007, as reitorias da UFPR, UFF, UFRJ, Unifesp e UFBA, foram algumas das que foram ocupadas pelo movimento estudantil (ME) durante o mês de outubro de 2007, com o objetivo de barrar a implementação do REUNI.

vinculando a destinação de recursos a estes programas; 4. Descaracterização da formação profissional pela desvalorização dos conteúdos curriculares e inclusão de medidas para integralização de currículos como a prova do ENADE, possibilitando o controle ideológico sobre a formação e produção do conhecimento nas universidades. 5. Imposições de medidas financeiras (financiamento das atividades fins pela iniciativa privada), científicas (compra de pesquisas) e curriculares (rebaixamento de conteúdos e tempos pedagógicos) que comprometem a autonomia universitária; 6. Proposição de ampliação demagógica de vagas sem ampliação de investimentos, sem assistência estudantil, sem recursos adequados para a pesquisa, sem novas contratações de técnico-administrativos e docentes; 7. Continuidade da política de arrocho salarial de docentes e técnicos administrativos; 8. Emprego de pessoal terceirizado, temporário e precarizado nos setores de transporte, segurança, limpeza, manutenção, administração, eliminando-se postos de trabalho, com desvios de funções dos estudantes para atender setores em que falta pessoal; 9. Precarização do trabalho docente via contratação de substitutos e desqualificação do trabalho docente com propostas de educação a distância que de uma complementaridade do ensino converte-se em modalidade e política de expansão (ALVES; FIGUEIREDO; TAFFAREL, 2007).

A verba destinada à implantação do REUNI é de longe insuficiente para cobrir as necessidades mínimas do ensino superior brasileiro. Segundo a reportagem do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES/SN) *Dinheiro do REUNI já acabou, diz ministro*, datada de 27/08/2009, escrita por Najla Passos, o dinheiro previsto para a implantação dos quatro primeiros anos do REUNI acabou em dois anos. Dados da reportagem afirmam que na Universidade Federal do Rio Grande, o número de vagas para estudantes aumentou 35% e o número de docentes, 7,7%. Na Universidade Federal Fluminense, o aumento das vagas estudantis foi de 66% e o número de professores cresceu 9%. Os dados apresentados na reportagem comprovam a defasagem de professores, que já eram insuficientes antes do REUNI perante o aumento de vagas, e, por isso, podemos denominar o REUNI como uma expansão falaciosa e sem o mínimo de qualidade.

Estudantes aprovados em vestibulares, mas que não cabem nas salas de aula disponíveis; turmas superlotadas por falta de professor das respectivas disciplinas; postergação da efetivação, mesmo que os concursos para contratação de docentes e técnicos estejam decididos ou, mesmo, já tenham sido realizados; falta de infra-estrutura, como laboratórios, bibliotecas, restaurante universitários etc. (BRETAS, *apud*, PASSOS, 2009, p.1).

Destacamos o REUNI dentre as políticas de reforma no campo da educação do governo Lula, por compreender que as políticas educacionais implementadas durante o seu governo (assim como as reformulações no campo da formação de professores) têm o denominador comum de aprofundamento da precarização do trabalho e do trabalhador, o que corrobora com o atendimento às necessidades do capitalismo nacional e internacional. Destarte, as diretrizes para a formação de professores se constituem neste contexto de destruição das forças produtivas, em que são “engendrados os mecanismos do modo de produção capitalista e sua materialização nas estruturas dos cursos” (SANTOS JÚNIOR, 2005, p.43).

É com este entendimento que a seguir apresentamos a análise da documentação selecionada com vistas a estabelecer nexos e relações entre o movimento geral de crise do capital, a particularidade das reformas da educação e da educação superior e a singularidade do nosso objeto de estudo: a formação de professores de Educação Física da UFS.

### *3.2 Concepções expressas no ordenamento legal para a formação de professores*

Os debates para a construção de DCNFP se estenderam durante duas décadas atrás (anos 1980 a 2000); no entanto, é no ano de 2002 que são aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior que incidem diretamente na construção das DCNEF, cuja análise apresentamos a seguir.

As Políticas Educacionais do atual governo acabam por legar ao professor um protagonismo no fracasso da educação brasileira – se os alunos não aprendem, é descaso do professor; se a escola não funciona, também. Alertamos para o fato de que, em que pese estarmos tratando diretamente sobre a formação de professores, nos distanciamos daqueles que alocam no professor a culpa pelas mazelas do sistema público de ensino no Brasil.

As DCNFP são apontadas pela direção do CNE como um exercício de aproximação da formação dos licenciados no Brasil, o que coadunaria com a defesa da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que

após décadas de discussão deliberou em 1998 os pressupostos necessários para a constituição de uma base comum nacional para a formação de professores articulados à defesa de uma formação básica de qualidade, ao direito à formação continuada e a condições dignas de trabalho. No entanto o que se apresenta nas DCNFP diverge diametralmente dos princípios discutidos pela ANFOPE por décadas e deliberados em 1998.

As DCNFP não apresentam explicitamente uma concepção de trabalho, nem uma concepção de trabalho docente, mas indicam formas de orientação inerentes à atividade docente, tal como expresso no artigo 2/VII, página um, que indica o preparo para “o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe”, o que corrobora com a formação de um novo perfil de trabalhador necessário para a realidade de crise do capital.

[...] esses lineamentos harmonizam-se com o peculiar interesse dos empresários pelo “trabalhador de novo perfil”, dotado de maiores competências técnicas e atitudinais, mais adequadas a produção flexível. A formação desse novo perfil, por sua vez gerou novas demandas para o campo educacional. Vale ressaltar que a preocupação dos empregadores brasileiros ultrapassou as fronteiras da educação profissional, voltando-se especialmente nos anos 1990, para a educação básica (MORAES, 2003, p.8).

De forma escamoteada, a concepção de trabalho liberal apresenta-se e se expressa também na concepção de projeto histórico, pois no referido documento, ao portar-se a construção do projeto pedagógico dos cursos de formação de professores, aparece a defesa do desenvolvimento de competências inspiradas em uma “sociedade democrática” (DCNFP, Art. 06/I, p.3). Ao não referenciar a concepção de democracia e principalmente ao reportar a construção de uma sociedade democrática à formação de competências, as DCNFP referem-se diretamente à democracia burguesa, o mais alto grau de desenvolvimento (e de exploração) de uma sociedade que produz e reproduz seu modo de vida com base na relação capital X trabalho.

Já a concepção de formação das DCNFP centra-se no desenvolvimento de competências. A palavra competência, ou competências, é repetida 23 vezes em um documento de sete páginas. O próprio documento apresenta “a competência como concepção nuclear do curso” (DCNFP, Art. 3/I, p.2). Os artigos 3/II/b/c/d, p.2; Art. 4/I e

II, p.2; Art. 5/I e II, p.2; Art. 6/I ao VI, p.3 citam os tipos de competência, mas não conceituam ou apresentam sua concepção de competência.

A aquisição de competências pelo ser humano é um processo que faz parte de sua constituição enquanto ser social, portanto, inseparável e indispensável ao desenvolvimento do próprio ser. Entretanto, no atual estágio de desenvolvimento do ser humano, reduzir o processo de formação à aquisição de algumas competências, de forma fragmentária e determinada com base nos interesses do capital, é interditar ao ser humano a aquisição do conjunto de competências e habilidades que historicamente constituíram/foram constituídas pelo ser social e legar ao ser humano a unilateralidade como única possibilidade de formação.

Não defendemos aqui uma formação “incompetente”, precisamos desenvolver sim competências, sejam elas político-sociais, ético-morais, técnico-profissionais ou científicas. No entanto, nos colocamos em oposição à denominada pedagogia das competências, que traz em si uma formação orientada pelo desenvolvimento de competências voltadas para atender às demandas do mundo contemporâneo, bem como para a adaptação ao mercado de trabalho. Essa é a questão: quais são as competências e para que servem? Na medida do que está posto pelos organismos internacionais, a pedagogia das competências atende às novas demandas do capitalismo imperialista. Nesse sentido, concordamos com a posição de Martins (2004):

[ . . . ] não compartilho de um modelo de educação escolar que a coloca com a tarefa de construir competências sem antes definir claramente duas questões básicas, quais sejam: competências para quem e a serviço de quem? Na medida em que as respostas indicam o atendimento às novas demandas do processo neoliberal globalizado, o ajuste dos indivíduos empobrecidos pela exploração do capital, às exigências dos organismos internacionais [...], urge uma recusa intencional a este “atraente canto da sereia”, antes que morramos afogados nadando em sua direção! (MARTINS, 2004, p.71-12).

Termos como habilidades e competências, individualização, eficiência e em especial empregabilidade – que denota a capacidade individual de adquirirmos competências e habilidades necessárias para adaptação ao mercado de trabalho – são o mote das políticas públicas para a educação e para a formação de professores no Brasil, principalmente a partir da década de 1990. Organismos internacionais como FMI e BM

utilizam a educação como política compensatória e sua ação se dá principalmente através da UNESCO, como expressado no Relatório Delors<sup>34</sup>.

Usando a expressão de Martins (2004), compreendemos que as DCNFP são a expressão do “atraente canto da sereia” na objetivação das competências para a formação de professores, pois no documento apresenta ainda que a organização institucional da formação de professores deva se desenvolver “[ . . . ] a serviço do desenvolvimento de competências” (DCNFP, Art. 7, p.4).

A concepção de formação por competência expressa nas DCNFP já era explicitada e colocada como exigência para os países latino-americanos nos documentos de organismos internacionais desde a década de 1990. Tal concepção pauta-se em um “saber-fazer” pragmático que se escamoteia atrás do adjetivo “formação reflexiva”. Ao analisarem a questão da formação de professores a partir da lógica das competências, Moraes e Torriglia (2003) afirmam:

Como se vê, o discurso proclama para o futuro docente brasileiro um leque ambicioso de qualificações e competências. Na realidade de sua prática e em sua especificidade, contudo, as competências docentes não se distanciam de outras que o mercado insaciável e paradoxalmente excludente demanda dos demais trabalhadores. Como mão de obra requerida por seus diferentes nichos, também a docente não deve ultrapassar os limites do que efetivamente lhe é planejado, do que é previsto em sua formação, do alcance do conhecimento que lhe é permitido (MORAES; TORRIGLIA, 2003, p.53).

Aliada à formação por competências, o documento ainda apresenta a necessidade da flexibilização da formação, aparentemente com o discurso de abertura para as universidades construir seus projetos de formação. No entanto, ao praticamente fecharem o documento apresentando nas DCNFP à necessidade de formulação de uma “proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores da educação básica”, pode-se compreender que a “flexibilidade necessária” (Art. 14, p.6) é sinônimo de “precarização necessária”, objetivada através do cerceamento ideológico da formação ao monitorar a qualidade da mesma a partir de uma avaliação centrada no desenvolvimento de competências. Assim segue afirmação do documento: “O ministério da Educação [ . . . ]

---

<sup>34</sup> Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, de 1996 e impresso no Brasil em 1998, coordenada por Jacques Delors, com o título *Educação: um tesouro a descobrir*, o qual abordaremos mais à frente ao discutirmos as pedagogias do “aprender a aprender”.

coordenará e articulará em regime de colaboração [ . . . ] a formulação de proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores da educação básica” (Art. 16., p.6). Não é possível uma abertura para construção de projetos diferenciados de formação de professores a partir da autonomia universitária se os mesmos têm um parâmetro de avaliação único que impossibilita a prática da autonomia universitária e a abertura para as universidades constituírem seus próprios currículos. As “diretrizes para a formação de professores” deveriam ser nomeadas “diretrizes obrigatórias para a formação de professores”.

A concepção de trabalho liberal que se expressa nas DCFP implica como única possibilidade constitutiva a concepção de projeto histórico democrático, o que coaduna com a formação a partir da lógica das competências que nada mais é que um projeto de formação com base nos valores e necessidades impostos pelo atual momento de crise estrutural do capital.

Por isso, é coerente que um documento que tenha por base a aquisição de competências apresente para o estágio supervisionado uma concepção terminal – “O estágio curricular supervisionado [ . . . ] deve ser desenvolvido a partir da segunda metade do curso” (Art. 13/§ 3, p.6). Vê-se, assim, que o documento fala sobre a construção na matriz curricular de um eixo articulador entre teoria e prática, mas não levanta pressupostos de como se desenvolverá tal articulação nem os pressupostos que permitam compreender tal divisão, não apresentando, portanto, a possibilidade de superação da dicotomia teoria X prática ou, no mínimo, uma proposta de indissociabilidade entre teoria e prática.

Ao assumir na matriz curricular a construção deste eixo articulador, se expressa a permanência da dicotomia teoria e prática no currículo, além de uma tentativa de “união” artificial, que não apresenta possibilidades de essência de resolução da dualidade estrutural da educação.

É o trabalho material o elemento que garante a indissolubilidade entre teoria e prática social e exige interdisciplinaridade. É por isso que pedagogia socialista vê no trabalho material uma categoria central para a educação. Esta afirmação supõe, portanto, um novo enfoque para a produção do conhecimento. Nesse novo enfoque não há lugar para a separação entre teoria e prática, nem entre sujeito e objeto (FREITAS, 2006a, p.100).



Ao não garantir o trabalho como princípio educativo<sup>35</sup> a objetivação da interdisciplinaridade e da superação da cisão teoria e prática torna-se impraticável. Apresenta-se, portanto, nas DCNFP um discurso idealista que envolve a construção de diretrizes que expressam como concepção estruturante a dualidade estrutural da educação.

As DCNFP não se referem diretamente à Prática de Ensino, no entanto, tratam da “Prática na matriz curricular”, e a Resolução CNE/CP 02, de 19/02/2002<sup>36</sup>, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, apresenta 400 horas de prática como componente curricular, que devem ser vivenciadas ao longo do curso, e 400 horas de estágio supervisionado, que devem ser vivenciadas após finalizada a primeira metade do curso. Queremos garantir que estas 400 horas dirigidas para a prática como matriz curricular sejam objetivadas como Prática de Ensino, fazendo com que, assim, o Estágio Supervisionado supere uma concepção terminal e articule-se com a Prática de Ensino a ser efetivada desde o princípio do curso. O documento, ao não se reportar à “prática como matriz curricular”, como Prática de Ensino, e também ao não especificar a forma com que a mesma será implementada, torna possível que os cursos de formação de professores utilizem-se de subterfúgios forjando uma dita “prática como matriz curricular” diluída nas disciplinas, como pudemos observar no currículo de Licenciatura em Educação Física da UFS, o qual apresentaremos mais à frente.

As DCNFP não apresentam de maneira explícita a conceituação ou concepção de Prática de Ensino: “A prática na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso. [...] A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor” (Art. 12/ § 1 e 2, p. 05). O documento não apresenta proposta de objetivação no currículo de formação de professores da “prática como matriz curricular”, mas diz que a mesma deve ser desenvolvida com “ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas

---

<sup>35</sup> Ao nos referirmos ao trabalho enquanto princípio educativo, o fazemos na perspectiva apontada por Kuenzer (2002) e Freitas (2006a; 2006b) que reconhecem no trabalho a possibilidade de essência de superação da dicotomia teoria e prática na educação, pois é a ação transformadora que permite ao homem hominizar-se, libertando-se dos demais animais dando início ao processo de humanização.

<sup>36</sup> Não realizamos a análise a partir das categorias de conteúdo nesta resolução pois ela se refere somente à carga horária necessária para a integralização curricular do curso de formação de professores; destarte, analisamos a resolução buscando nela evidenciar as contradições e possibilidades no que se refere à formação de professores.

observações realizadas e a resolução de situações-problema” (Art. 13/ § 1 e 2, p. 06). Novamente o discurso do “saber-fazer” se apresenta de forma implícita, com a ênfase na formação do professor reflexivo. Segundo Moraes e Torriglia (2003):

É manifesto o perfil tópico e empirista das modalidades propostas: usar, fazer, interagir – uma interação circunscrita a uma relação entre produção e consumo de talho imediato e superficial. Tais critérios, com mais ou menos evidência, nortearam, nos últimos anos, a elaboração das prioridades educativas das políticas de formação, da elaboração de currículos, da organização escolar e, nessas circunstâncias, da articulação entre formação docente e prática pedagógica” (MORAES; TORRIGLIA, 2003).

A Lei n.º 11.788, de 25 de setembro de 2008<sup>37</sup>, que dispõe sobre o estágio de estudantes para todos os cursos de formação superior, incluindo os cursos de formação de professores, também apresenta a relação entre saber-fazer objetivada através da concepção liberal de trabalho: “Estágio é o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior” (Art. 1, p. 01). Ao relacionar o estágio como “ponte” para a inserção dos estudantes no trabalho produtivo, evidencia-se a relação extrema entre educação e mercado de trabalho. Este é o processo da simetria invertida no campo da formação de professores, no qual é o mercado quem direciona a formação.

A concepção de projeto histórico também é expressão da concepção de trabalho e, ao apontar como o objetivo do estágio a educação para o trabalho produtivo, o mesmo documento aponta como horizonte a cidadania, “objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã” (Art. 1/ § 2, p. 01).

A cidadania objetivada através do trabalho produtivo revela o conceito de cidadania burguesa, referente ao “direito” da venda da força de trabalho para a classe trabalhadora e o “direito” da compra de força trabalho pela classe burguesa, o que expressa um direito que na atual fase de desenvolvimento do capital não pode ser garantido, já que o desemprego estrutural é inerente ao processo de crise do capital.

---

<sup>37</sup> Não é objeto desta pesquisa analisar as concepções expressas na legislação de Estágio Supervisionado, pois a mesma vem passando por reformulações, no entanto julgamos necessário nos aproximarmos de tal legislação pois a mesma direciona no âmbito legal e expressa as concepções de Estágio e Prática de Ensino das políticas de governo na atualidade.

A concepção liberal de trabalho expressa-se também na concepção de formação com base na construção de competências para a objetivação da cidadania através do exercício do trabalho produtivo: “O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho” (Art. 1/ § 2, p. 01). Segundo Santos Júnior (2005), a formação por competências

constitui-se no braço pedagógico do neoliberalismo à medida que tem como características – latentes ou patentes – a ênfase no individualismo (responsabilizando cada uma na sua formação); exacerbação da competição (quebrando a noção de categoria visto que não há mais uma política global de formação, mas sim, um rol de competências para se disputar a fim de estar “melhor qualificado” no sentido da empregabilidade); o fetiche do indivíduo (esta crença bizarra de que é possível tornar o indivíduo descolado das relações sociais); a flexibilização e o aligeiramento da formação (entendido como radicalização da desqualificação da formação dos professores); a idéia do mercado como grande regulador da qualidade (posto que é “quem” vai dizer no final quem é mais ou menos competente) e a simetria invertida (desenvolver habilidades que o mercado exige já na formação acadêmica) (SANTOS JÚNIOR, 2005, p.56-57).

A concepção de estágio supervisionado, apesar de não se apresentar de forma explícita no documento, de forma implícita vincula-se à concepção liberal de trabalho e à concepção de formação através de competências. A precarização da formação também se expressa na ideia de “estágio curricular obrigatório” e “estágio curricular não obrigatório” apresentada no documento (Art. 2 e § 1) confirmando assim, em documento oficial do ensino superior, a demanda do trabalho remunerado durante a formação inicial. Isso nos remete à deficiência da assistência estudantil nas Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil. Figueiredo (2008) ao estudar as políticas de educação superior afirma que, em decorrência da adoção de políticas neoliberais, a universidade vem intensificando um processo de desmantelamento que pode ser observado em alguns fatores, entre eles, a ausência de uma política concreta de assistência estudantil.

Assim, podemos afirmar que a orientação para a formação de professores que incidiu diretamente sobre a formulação das DCNEF apresenta a divisão social do trabalho e o trabalho alienado como eixo da concepção de trabalho, opondo-se diametralmente à concepção do trabalho como princípio educativo. No que se refere à concepção de projeto histórico a defesa da democracia burguesa é evidente quando os

documentos oficiais que vogam sobre a formação de professores utiliza-se termos como “sociedade democrática”, “vida cidadã”, entre outros, que se referenciam no modo capitalista de produção em sua fase imperialista.

As concepções liberais de trabalho e projeto histórico que se apresentam nas DCNFP não levariam a objetivação de outra concepção de formação que não fosse a formação alienada, por competências, o que Santos Junior (2005) denominou como braço pedagógico do neoliberalismo. Corroborando com tais concepções, o Estágio Supervisionado e a Prática de Ensino apresentam concepções terminalistas que não contribuem para a superação da dicotomia teoria e prática, sendo orientados essencialmente pela concepção de trabalho liberal e pelo processo da simetria invertida na formação de professores.

Na sequência apresentaremos a análise das DCNEF, buscando traçar os nexos e relações entre o geral e o particular, em busca de regularidades.

### *3.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de Educação Física: concepções em disputa*

As atuais DCNEF foram constituídas tendo como base o discurso do consenso. No entanto, levando em consideração o movimento do real que tem por força motriz a luta de classes, o que se expressa nas DCNEF é a construção de um falso consenso, objetivado através de um simulacro de intervenções e ações que envolveram em especial o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e o Conselho Federal de Educação Física (CONFED) e que discutiremos neste sub-capítulo.

Estudos anteriores, como os de Alves (2005), Santos Júnior (2005), Tranzilo (2006), Alves, Tilton e Tranzilo (2006) e Brito Neto (2009) analisaram, entre outras questões, o processo de aprovação das Diretrizes Curriculares. Em específico os estudos de Alves (2005), Alves, Tilton e Tranzilo (2006), Tranzilo (2006) e Cruz (2009) buscaram inserir neste processo histórico as ações do Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF), já que algumas importantes publicações do período escamotearam a totalidade do debate, como apresentamos a seguir.

Reconhecemos que estudos anteriores se debruçaram sobre o debate do processo de construção e aprovação das DCNEF, e o que aqui apresentamos são as regularidades destes trabalhos. Destarte, levantamos cinco pontos que se apresentam nos cinco estudos e que destacam as ingerências do CONFEF na construção das DCNEF e a suposta neutralidade do CBCE neste mesmo processo. Segundo Santos Júnior (2005), no tocante à tradição do pensamento marxista, o que se deve buscar nas análises científicas são as regularidades, diferenciando-se de análises calcadas no senso comum ou em métodos de pesquisa que focalizam a busca das representações, dando destaque àquilo que é diferente em cada pesquisa ou nos materiais analisados, ou seja, destacando aquilo que dá identidade, que distingue; já a tradição marxista busca evidenciar aquilo que há de invariável e substancial no concreto-empírico, a essência.

1) A história tem mostrado que todos os reais direitos e conquistas da classe trabalhadora foram conquistados no seio da luta de classes, através de árduas lutas e enfrentamentos – mas hoje tais direitos estão sendo retirados. No entanto, o que a própria história dos trabalhadores aponta é que eles não serão restituídos fora da unidade em torno das reivindicações históricas da classe trabalhadora, entre as quais, no campo da formação de professores de Educação Física, centraliza-se a defesa de uma formação unificada e o posicionamento contrário às ingerências do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) no campo da Cultura Corporal.

2) O CONFEF<sup>38</sup>, conselho profissional, não tem o direito de intervir no campo da organização de currículos nem na definição de Diretrizes Curriculares para a Formação Superior. No entanto, este conselho de profissão vem sistematicamente reprimindo trabalhadores e ingerindo diretamente na formação de professores de Educação Física, inclusive alastrando na área a falsa ideia de que “Graduação” nas DCNEF é sinônimo de “Bacharelado”.

3) O CBCE, ao coadunar com a construção e a aprovação das atuais DCNEF, além de aliar-se ao setores conservadores e retrógrados da Educação Física, desconsidera a posição crítica do Grupo de Trabalho Temático Formação Profissional e Mundo do Trabalho, no tocante às DCNEF. Esta posição significou um recuo histórico no campo da formação de professores de Educação Física. Documentos, tais como a

---

<sup>38</sup> Não é objeto deste estudo a discussão sobre o CONFEF, no entanto, é necessário expor que temos acordo com as conclusões de Nozaki (2004) sobre as ações colonialistas desse conselho que cumpre a função de adaptação à crise do capital e funciona como saída corporativista dos setores conservadores da Educação Física na atualidade.

denominada *Carta de Vitória* (CBCE, 2003) comprovam que a Direção Nacional do CBCE, representada no debate referente às DCNEF pela professora Zenólia Cristina Campos de Figueiredo, desconsidera as produções científicas críticas acumuladas na Educação Física principalmente a partir dos anos 1980:

O texto da professora Zenólia Campos, na época em 2003/2004 coordenadora do GTT CBCE Formação Profissional e Mundo do Trabalho, defende esse consenso como sendo a posição possível no embate de projetos na definição das DCN, contrariando a Carta de Vitória de 14/12/2003, ES. O CBCE adotou posição de apoio a construção deste falso consenso, apesar das divergências internas no GTT de Formação e Mundo do Trabalho, em Carta Pública, intitulada CARTA DE VITÓRIA. Essa posição de direção é caracterizada por Trotsky no Programa de Transição como o apodrecimento das condições objetivas do processo revolucionário e impedimento do avanço dos trabalhadores [...] (ALVES; TITTON; TRANZILO, 2005, p.89).

4) A entidade representativa dos estudantes de Educação Física, a Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física (ExNEEF), foi a única entidade a manter o posicionamento construído por sua base estudantil, em defesa dos direitos dos trabalhadores. Textos como o de Figueiredo e Andrade Filho (2004) desconsideram a atuação real do MEEF na disputa de projetos de formação expressos nas DCNEF, citando a atuação da ExNEEF em seus textos de forma arbitrária e negligenciosa, como se revela na passagem do artigo publicado em 2004 pelos referidos autores:

No dia 15 de dezembro, o CNE realizou uma audiência pública para discutir a minuta entregue pela COESP-2003. Nessa audiência, o professor Éfrem Maranhão indicou a necessidade de constituir outra comissão, mais ampla, composta pelos representantes de entidades presentes (SESu/MEC, ME, CBCE, ExNEEF, CONDIESEF-BR, CONFEF), a fim de rever alguns problemas pontuais, por exemplo, o termo bacharelado (FIGUEIREDO; ANDRADE FILHO, 2004, p.148).

A afirmação dos autores destoa dos relatórios como o organizado por Taffarel (2009c), no período, e dos estudos citados (ALVES, 2005; TRANZILO, 2006; ALVES; TITTON; TRANZILO, 2006; SANTOS JÚNIOR, 2005), pois apresenta a mudança na Comissão de Especialistas (COESP) sem colocar o posicionamento da ExNEEF. Tal entidade se recusou a participar da comissão por compreender que ali se instaurava na área a construção de um falso consenso constituído pelos setores conservadores da

Educação Física e que serviria para legitimar um processo já previamente determinado. Assim, no texto de Figueiredo e Andrade Filho (2004), o que fica aparente é que a ExNEEF participou da construção das DCNEF legitimando a determinação de um falso consenso na área. Já no texto de Santos Júnior (2005) não há esse escamoteamento da história:

[ . . . ] exceto a ExNEEF, todos os demais sujeitos políticos coletivos (CBCE, SESU, CONFED, CONDIESEF, ME), se posicionaram no sentido de conciliar o inconciliável. [...] Outra comissão foi constituída com representantes da SESU, CONFED, ME, CBCE. Os estudantes recusaram-se a participar desta comissão, entendendo que estariam em minoria e acabariam legitimando um processo de construção de um falso consenso (SANTOS JÚNIOR, 2005, p.55-56).

5) Destaca-se, por fim, nestes trabalhos, a presença da posição da Rede LEPEL, na construção junto ao MEEF de outra proposta de DCNEF, denominada de Licenciatura Ampliada (ExNEEF, 2003), na qual se apresenta um claro projeto histórico com vistas a superar o modo do capital produzir e reproduzir a vida, a defesa da possibilidade histórica da formação omnilateral, a história como matriz científica, a práxis social como articuladora do conhecimento, a formação ampliada em licenciatura como graduação única na área e a cultura corporal como objeto de estudo.

Buscamos as regularidades e confrontamos a produção teórica sobre a temática, buscando deixar aparente o processo de luta de classes que se expressa na área. Omitir dados e informações ou ser complacente perante a construção de falsos consensos corrobora com o processo de retirada de direitos da classe trabalhadora, em especial com a precarização da formação na Educação Física.

Antes de apresentarmos a análise das concepções expressas nas DCNEF, realizamos uma síntese do debate referente à intransigência do CONFED na formação de professores, pois a mesma não foi tratada especificamente nos trabalhos analisados. Tal discussão se faz necessária, pois esta intransigência gerou falsas interpretações das atuais DCNEF e estas interpretações equivocadas se materializaram na singularidade da construção dos currículos dos cursos de Educação Física de diversas IES, como é o caso da UFS.

Portanto, embora não seja objeto de nosso estudo apresentar as ingerências do CONFED na constituição das diretrizes curriculares para a formação de professores de Educação Física, não poderíamos deixar de tecer algumas considerações sobre a

influência do CONFEF no processo de elaboração e implementação da DCNEF, visto que este órgão vem extrapolando em muito suas funções gerando consequências negativas para o processo de formação de professores.

Com a apresentação deste debate, buscamos preencher as lacunas ainda existentes no que se refere ao entendimento literal das DCNEF, e para tal colocaremos em confronto as interpretações do CONFEF frente ao entendimento do CNE (órgão responsável pelo processo de construção, discussão e deliberação das Diretrizes Curriculares de todos os cursos superiores do Brasil).

Buscando explicitar como as falsas interpretações das DCNEF foram implantadas pelo CONFEF selecionamos para a realização do debate dois materiais: 1) Artigo encontrado no sítio mantido pelo Sistema CONFEF/CREFs, escrito pelo seu presidente, o professor Jorge Steinhilber, que versa sobre a compreensão do CONFEF no que se refere as DCNEF (STEINHILBER, 2006)<sup>39</sup>; 2) Palestra do Prof. Conselheiro do CNE Paulo Monteiro Vieira Braga Barone, atual vice-presidente da Câmara de Educação Superior e, na época da referida palestra, presidente da mesma Câmara (BARONE, 2009), intitulada: *Reestruturação Curricular: formação e atuação profissional em Educação Física*, que ocorreu no dia 15 de julho de 2009 no Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e integrou a programação do ciclo de reuniões sobre a Reestruturação Curricular dos Cursos de Educação Física da UFSM<sup>40</sup>.

Iniciamos a análise partindo de uma das regularidades observadas nas pesquisas realizadas: não cabe a conselhos de profissão intervir na construção de DC. Tais organismos não têm legitimidade para intervir no âmbito acadêmico, portanto, a participação do CONFEF na COESP responsável por construir as DCNEF obrigatoriamente precisava ser vetada. Deveria ser também desconsiderada qualquer interpretação que este conselho tenha feito ou faça sobre as DCNEF e ignoradas as possíveis resoluções e leis que o mesmo promulgou ou possa a vir promulgar no âmbito acadêmico. Sobre esta questão, afirma Barone (2009): “o CONFEF ou qualquer conselho de controle de exercício profissional não tem qualquer legitimidade para interferir na esfera acadêmica [...]”.

---

<sup>39</sup> Disponível em <<http://www.confef.org.br/extra/revistaef/show.asp?id=3613>>.

<sup>40</sup> Disponível em: <<http://www.multiweb.ufsm.br/web/cpdeventos/videoteca.php?id=177&cat=29>>.



Outra falsa interpretação implantada pelo CONEF na área, como aponta o artigo analisado, resulta no discurso de que obrigatoriamente nas DCNEF fica expressa a necessidade da divisão do curso em Licenciatura e Bacharelado:

Dessa forma oficialmente, uma das possibilidades de saída dos cursos superiores em Educação Física, especificamente o que é tratado na Resolução CNE 7/2004, é a graduação ou bacharelado em Educação Física [...]. Não se desconhece que o uso do termo “graduação” em substituição a “bacharelado” tem gerado inúmeras confusões no meio universitário e suscitado apreensão entre os futuros profissionais. Ao optar pelo uso da terminologia graduação, o CNE seguiu encaminhamento contrário ao do CONFEF e de outros formadores de opinião, envolvidos na discussão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em Educação Física (STEINHILBER, 2006, p. 19).

O que se expressa no texto a seguir é criação de um simulacro em torno dos termos utilizados nas DCNEF. Ao ter a sua proposta negada, de obrigatoriamente separar a formação em Educação Física em licenciados x bacharéis, o CONFEF busca criar o falso entendimento de que a palavra graduação utilizada no texto das DCNEF é um termo utilizado como sinônimo para bacharelado. Este tipo de compreensão instaurou na Educação Física a falsa compreensão de que as DCNEF obrigam as universidades a dicotomizar a formação de professores, criando o entendimento falseado de que devem ser criados cursos diferenciados nas IES para a formação na área da Educação Física. Segundo o posicionamento do CONFEF:

[...] para a intervenção profissional em Educação Física no país, a legislação atual possibilita duas vertentes de formação: LICENCIATURA E BACHARELADO, instituídas pelo CNE através da resolução 01 de 18 de fevereiro de 2002 e Resolução 7 de 31 de março de 2004” (STEINHILBER, 2006, p. 01).

A primeira legislação citada por Steinhilber (2006), recém analisada no subtópico anterior, trata unicamente na formação de professores para a Educação Básica, não se reporta em momento algum a proibição de uma formação ampliada. Já a segunda resolução, reporta-se à formação dos graduados, que podem ser no âmbito na legislação brasileira, cursos de Licenciatura, Bacharelado ou Superiores de Tecnologia. Não há nas DCNEF informação que obrigue a constituição dos cursos de bacharelado, ou que

indiquem que o termo “graduação” é utilizado como sinônimo de bacharelado. Sobre esta questão, esclarece Barone (2009):

Cursos de graduação em Educação Física podem ser cursos de licenciatura ou bacharelado e as diretrizes curriculares atendem as duas possibilidades, embora muita gente conteste impropriamente esta afirmação. Isso está contido nos dois primeiros parágrafos, mas o primeiro artigo já diz direto: olha isso aqui são as diretrizes curriculares para os cursos de graduação em educação física, parágrafo: especificamente os cursos de licenciatura, portanto subconjunto do primeiro devem atender também aos padrões de formação de professores (BARONE, 2009).

A interpretação que o CONFEF faz das DCNEF é equivocada e impede a formação ampliada no campo da licenciatura, restringindo a atuação do licenciado à Educação Básica. Na realidade do mercado de trabalho, não há nada que impeça o licenciado de atuar em todos os campos de intervenção da Educação Física. Já o bacharel fica impedido de atuar na educação básica, pois para tal é necessária licença do Ministério da Educação (MEC), só concedida aos cursos de licenciatura, “na minha opinião e alguns juízes já tem dado sentença nesse sentido, não há nenhuma espécie de dificuldade em dizer que um licenciado em qualquer campo do conhecimento possa exercer atividade naquele campo do conhecimento e na escola básica ou fora dela” (BARONE, 2009).

A versão defendida pelo CONFEF tem como pano de fundo a defesa da simetria invertida na formação, especialização precoce, reserva de mercado, precarização do trabalho do professor e auxilia no processo de não compreensão ampla do campo de trabalho em Educação Física por parte dos professores em formação, o que aprofunda o processo de alienação a que estão submetidos estes acadêmicos. Barone (2009) considera ainda a visão do CONFEF sobre as DCNEF míope e passível de ser contestada, como vemos no trecho da palestra a seguir:

Essas orientações se destinam as Instituições de Ensino Superior, nas suas múltiplas funções [...] mas não tem nada haver com a artificialidade da interpretação dicotômica que se fez dela numa resolução do CONFEF que impropriamente diz que aquelas diretrizes distinguem o graduado do licenciado e, portanto, aí sim tem consequência, enquanto tão interpretando erroneamente não tem problema, mas quando passa a aplicar restrições ao trabalho, baseados nisso, aí essa interpretação tem de ser contestada. [...] A visão do

CONFEF é uma visão absolutamente míope, segundo a qual a licenciatura forma só para a escola no sentido pejorativo da expressão, meramente para a escola, o que é evidentemente uma redução imprópria, errônea do papel formativo que os cursos de licenciatura têm (BARONE, 2009 – Informação verbal).

O CONFEF, através de seu poder financeiro e político, atua como estrutura avançada do capital que corrobora de forma corporativista e conservadora com o processo de mercadorização da Educação Física, retirando direitos e ingerindo diretamente na formação em Educação Física<sup>41</sup>. Ainda no artigo de Steinhilber (2006) seguem mais falsas interpretações que atingem o absurdo de afirmar literalmente em letras destacadas pelo autor que graduação nas DCNEF é sinônimo de bacharelado, conjuntamente com a falsa informação de que o licenciado intervirá exclusivamente na Educação Básica.

Dessa forma [...] aqueles alunos que desejarem atuar como Professores de Educação Física curricular na Educação Básica devem procurar freqüentar o curso de LICENCIATURA, e aqueles outros que desejarem atuar em demais nichos do mercado de trabalho específico da Educação Física, devem procurar cursos superiores de GRADUAÇÃO (bacharelado conforme já esclarecido), estando claro que um formado em curso de licenciatura não poderá atuar na área do formado em curso de “bacharelado” e vice versa (STEINHILBER, 2006, p. 02).

Este tipo de interpretação escamoteia a compreensão ampliada dos cursos de formação de professores, restringindo a área de atuação dos mesmos e ludibriando aqueles que acham que só poderão trabalhar fora da escola se concluírem a formação de bacharel. Barone (2009) expõe seu parecer no que se refere à atuação de licenciados e bacharéis, suas principais diferenças, afirmando categoricamente que a formação em licenciatura é mais ampla e possibilita maior campo de atuação do que a formação em bacharelado.

A distinção entre licenciatura e bacharelado é de que os licenciados são os únicos autorizados a ministrar aulas na Educação Básica pela lei brasileira, a lei brasileira não permite embora haja práticas ainda que vem da ausência de professores, mas a lei brasileira não permite que outros graduados que não sejam licenciados sejam professores da

---

<sup>41</sup> As ingerências ocorrem também em outras áreas, que não são o propósito deste estudo, aqui destacamos unicamente as ingerências no campo acadêmico.

Educação Básica. Então esta categoria específica, definida na LDB e com licença profissional ampla, portanto o licenciado pode – isso que eu quero dizer pra vocês – atuar em diversos campos de atuação da sua área e também na escola básica, o bacharel no mesmo campo de conhecimento pode atuar apenas nos outros campos de atuação extra-escola, mas não na escola de educação básica, essa é a diferença (BARONE, 2009).

O que se pode concluir da posição do CONFEF em instituir a interpretação da necessidade de separação da formação de licenciatura em bacharelado é que este conselho utilizou de subterfúgios para intervir no campo acadêmico implementando falsas interpretações sobre as DCNEF em benefício próprio, pois ao instaurar na formação em Educação Física este tipo de interpretação, o CONFEF passa a ter um campo de perseguição profissional maior, já que os licenciados têm “licença” especial concedida pelo MEC para atuar na área, o que coíbe totalmente a atuação do conselho sobre os profissionais formados em licenciatura.

Temos acordo com a posição do CNE no tocante a amplitude da formação em licenciatura e a possibilidade de formação de licenciados amplos que tenham expandida a sua formação profissional. O que se analisa na realidade de reformulação curricular, como no caso da UFS, é o aparente discurso de que não se pode formar licenciados amplos porque a legislação da área obriga a formação diferenciada entre licenciados e bacharéis. Este discurso é capcioso, pois como vimos, o próprio CNE defende que não há nada que impeça hoje a formação em licenciaturas ampliadas que permitam ao professores em formação ter a compreensão da totalidade dos campos de trabalho em que podem intervir.

Ou deixaria de ser professor um formado em Educação Física que atua das academias, nos clubes e nas demais áreas? Teriam se tornado diferenciados os conteúdos da Educação Física na essência ao serem ensinados em territórios diferentes? Logicamente que não, o trato pedagógico com os diferentes conteúdos poderá desenvolver suas singularidades, o que não altera na essência a compreensão e a objetivação dos mesmos. Compreendemos que o trabalho pedagógico é essencial aos diversos campos de atuação da Educação Física. Existe a possibilidade da formação ampliada em Licenciatura, formação esta que permite aos estudantes, optarem por seu campo de atuação a partir do conhecimento real sobre o mesmo, não com base no

simulacro de interpretações forjadas pelo CONFEF e legitimadas pela suposta ação de consenso do CBCE.

Mesmo quando a gente se refere ao trabalho do graduado em Educação Física em ambientes escolares ou não escolares com frequência há uma identificação muito forte de atividades desenvolvidas [...] que de alguma maneira envolve o trabalho pedagógico. [...] Para a formação da Educação Física os elementos e formação técnico-científica do campo de Educação Física terão de ser comuns a formação do licenciado e do bacharel sempre, como acontecem em outras campos de formação: geografia, matemática, filosofia, qualquer outro (BARONE, 2009).

A atualização do debate no tocante às principais falsas interpretações das DCNEF nos possibilita analisar com a clareza teórica necessária além das próprias DCNEF, também os currículos dos cursos de Educação Física da UFS. O que buscamos é escapar dos erros do passado e do presente, pois recometê-los, segundo Santos Júnior (2005) seria como antecipar o fracasso ou ainda, como afirma Marx na abertura no I capítulo do *18 de Brumário de Luis Bonaparte*: “Hegel observa em uma de suas obras que todos os fatos e personagens de grande importância na história do mundo ocorrem, por assim dizer, duas vezes. E esqueceu-se de acrescentar: a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa” (MARX, 2009, sp). Destarte, repetir o erro implantado pelo CONFEF, na construção dos currículo de Educação Física, é fracassar de véspera, ou pior, reduzir-se a uma farsa.

### *3.3.1 Concepções expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores de Educação Física*

Utilizamos o método de análise de conteúdo (TRIVIÑOS, 1987), buscando localizar nas DCNEF expressões das seguintes categorias de conteúdo: concepção de trabalho, concepção de projeto histórico, concepção de formação, concepção de prática de ensino, concepção de estágio supervisionado e concepção de Educação Física. O que apresentamos a seguir é a síntese da interpretação referencial, a última fase do método de análise de conteúdo.

No que se refere à concepção de trabalho o documento não apresenta especificamente uma concepção de trabalho em geral, trabalho pedagógico, ou algo que remeta à concepção de trabalho na Educação Física. As DCNEF apenas citam os campos de trabalho onde o graduado<sup>42</sup> em Educação Física poderá, a depender da formação<sup>43</sup>, intervir. Ao não apresentar concepção explícita de trabalho, assim como no ordenamento legal para a formação de professores, deixa-se subentendida a defesa da concepção liberal de trabalho, que se expressa através da apresentação dos campos de trabalho, ou seja, do futuro local de intervenção dos graduandos. O que se apresenta no referente à concepção de trabalho são proposições idênticas nas DCNFP e nas DCNEF.

Quanto à concepção de projeto histórico observa-se a materialização da concepção liberal de trabalho, o que se pode comprovar pelos conceitos utilizados na resolução (ao se referir ao conhecimentos que deverão ser apreendidos pelos estudantes): “dominar os conhecimentos conceituais [...] próprios de uma sociedade plural e democrática” (Art. 6/§1, p. 02). A concepção de projeto histórico também manifesta-se quando se apresenta nas DCNEF a intervenção no campo da educação física com o objetivo de aumentar as “possibilidades de adoção de um estilo de vida ativo e saudável” (4/§1, p. 01).

A concepção de projeto histórico que objetiva construir um estilo de vida fisicamente ativo e saudável coloca a Educação Física como artigo de luxo a ser consumido pela sociedade – comprovamos ao analisar a realidade do modo capitalista de produção que adotar um estilo de vida ativo e saudável só é possível para aqueles que têm no mínimo suas necessidades básicas saciadas, ou seja, aqueles que têm onde morar, acesso a saneamento básico, à educação, à saúde e acesso ao esporte e ao lazer, ou seja, uma parcela irrisória da população brasileira.

A compreensão da Educação Física a partir do marco referencial de manutenção da sociedade capitalista tem como consequência, a concepção de formação de cidadão burguês, da objetivação do fetichismo da individualidade na formação:

O capitalismo cria insatisfação porque ele produz as condições para o desenvolvimento livre e universal da individualidade, mas frustra esse desenvolvimento ao subjugar os seres humanos ao poder do capital. A

---

<sup>42</sup> Julgamos necessário reafirmar diante da confusão teórica que se apresenta na área, que GRADUADO não é sinônimo de BACHAREL.

<sup>43</sup> Cabe ressaltar que o bacharel não pode atuar na Educação Básica, já ao licenciado nada impede de atuar, segundo o CNE, em outras áreas extra-escolares.

única satisfação que ele permite é a satisfação medíocre, vulgar, decorrente do desejo de “ter” (DUARTE, 2004, p. 240-241).

A concepção de formação expressa nas DCNEF, assim como a expressa nas DCNFP, também tem por base o desenvolvimento de competências e habilidades centradas no “saber-fazer”. Taffarel (2009a) afirma que a concepção de formação centrada no desenvolvimento de competências é política de educação desenvolvida nacionalmente, ou seja, a proposição de aprofundamento da alienação do ser humano é o marco referencial a ser desenvolvido pela educação brasileira em todos os níveis. A defesa do desenvolvimento da formação por competências aparece centralmente nos artigos 6 e 7, das DCNEF, p. 03-04:

Art. 6º As competências de natureza político-social, ético-moral, técnico profissional e científica deverão constituir a concepção nuclear do projeto pedagógico de formação do graduado em Educação Física. [...] § 1º A formação do graduado em Educação Física deverá ser concebida, planejada, operacionalizada e avaliada visando a aquisição e desenvolvimento das seguintes competências e habilidades [...]. Art. 7º Caberá à Instituição de Ensino Superior, na organização curricular do curso de graduação em Educação Física, articular as unidades de conhecimento de formação específica e ampliada, definindo as respectivas denominações, ementas e cargas horárias em coerência com o marco conceitual e as competências e habilidades almejadas para o profissional que pretende formar.

As DCNEF apresentam ainda, no que se refere à concepção de formação, uma contradição explícita ao anunciarem uma “formação [...] qualificadora da intervenção acadêmico-profissional” (Art.4, p. 01) sem desenvolverem as bases teórico-metodológicas para que isto ocorra. Formação por competências não são qualificadoras da intervenção acadêmico-profissional e sim corroboram e aprofundam o processo de precarização acadêmico-profissional.

A legislação em análise apresenta como concepção de Educação Física uma área de conhecimento que tem como objeto de estudo o movimento humano, o que se articula tanto à formação centrada do desenvolvimento de habilidades e competências, quanto à concepção de projeto histórico de manutenção do capital. Segundo Santos Júnior (2005), a concepção de Educação Física referenciada no movimento humano aloca a formação em Educação Física no marco referencial das perspectivas não críticas e das pedagogias do consenso. Tal referência também expressa uma concepção

fragmentada de ser humano, que é a soma dos fatores cognitivos, motores e afetivos e reduz a Educação Física à aprendizagem de habilidades motoras, o que é desde a década de 1980 duramente criticado na Educação Física. O marco regulatório que analisamos para a formação de professores em geral não tratava especificamente da Educação Física, embora se verifique que a concepção de Educação Física está em sintonia com as outras concepções analisadas na legislação.

Sobre a concepção de Estágio Supervisionado, as DCNEF apresentam uma concepção terminal e fragmentada de Estágio, legando a esta disciplina que será realizada ao final do curso a tarefa de unir teoria e prática, ou seja, é a defesa de que se aplica na prática o que se aprende primeiro na teoria.

O estágio profissional curricular representa um momento da formação em que o graduando deverá vivenciar e consolidar as competências exigidas para o exercício acadêmico-profissional em diferentes campos de intervenção, sob a supervisão de profissional habilitado e qualificado, a partir da segunda metade do curso (Art. 10/§2, p. 04).

Quanto a concepção de Prática de Ensino, esta resolução, assim como as DCNFP não apresenta tal concepção, restringindo-se a tratar da prática como componente curricular: “a prática como componente curricular deverá ser contemplada no projeto pedagógico, sendo vivenciada em diferentes contextos de aplicação acadêmico-profissional desde o início do curso” (Art. 10/§1, p. 04). Ao não determinar a forma como a prática como componente curricular deverá ser implantada, fica a critério da singularidade dos cursos nas IES, a retirada da Prática de Ensino do currículo, alegando que a carga horária destinada a prática como componente curricular dilui-se nas demais disciplinas.

As regularidades evidenciadas pela análise dos documentos são expressão das políticas educacionais a serviço do capital objetivadas no campo específico da formação de professores. As DCFP e as DCNFP, objetivam no marco legal o processo precarização do trabalho e alienação do trabalhador. A defesa de um projeto histórico não contestador torna aparente na direção dada a formação de professores não só pelo governo de Lula, mas pelo bloco de países imperialistas que dirigem o BM e o FMI e que em primeira instância formulam as políticas educacionais a serem desenvolvidas pelos países pobres, como será apresentado ao articularmos a questão das políticas de formação de professores ao processo de mundialização da Educação.



Ao realizar uma crítica na acepção marxista a tais políticas educacionais, nos colocamos entre aqueles que disputam a direção das políticas de formação de professores e de formação de professores de Educação Física. É neste sentido que partimos para a análise dos cursos da UFS, de disputar os projetos de formação que se expressam para além dos parâmetros teórico-metodológicos, na efetivação da construção dos currículos nas IES.

### *3.4 Formação de Professores de Educação Física da UFS: A falsa dicotomia entre Licenciatura e Bacharelado*

A crítica na perspectiva marxista à precarização da formação de professores de Educação Física é realizada principalmente a partir do trabalho de Taffarel (1993). Neste estudo, tendo como campo empírico de análise o curso de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), a autora aponta, entre outros problemas na formação inicial, a fragmentação do processo de trabalho pedagógico, a desqualificação profissional ainda na formação inicial, a falsa divisão entre a área de conhecimentos específicos e a área de conhecimentos pedagógicos, a dicotomia entre licenciatura e bacharelado e a dicotomia entre teoria e prática. Como possibilidades de essência para a superação desta realidade, a autora defende a implementação de uma formação ampliada em licenciatura, que tenha uma base comum de formação constituída através de eixos curriculares organizados através de um Projeto Político Pedagógico centrado na auto-organização estudantil, na unidade metodológica e na indissolubilidade entre teoria e prática.

No entanto, os problemas apresentados por Taffarel (1993) persistem, a construção de uma formação ampliada efetivada através da construção de uma base comum nacional para a formação de professores é passível de ser constituída nas IES, mas os parâmetros teórico-metodológicos analisados não garantem esta possibilidade como diretriz para formação nacional.

Os estudos de Mendonça (2006), realizados após o processo de reformulação curricular da UFS, que culminou com a separação da formação entre licenciados e bacharéis, nos permite fazer algumas afirmações sobre a reformulação curricular desta

IES. É importante ressaltar que solicitamos<sup>44</sup> a documentação referente às atas de reuniões departamentais e de colegiado do período referente ao processo de reformulação curricular, no entanto, as mesmas não foram encontradas pela atual direção do DEF/UFS, e não nos foram entregues.

Sem material referente ao processo de reformulação curricular, levantamos a partir do trabalho de Mendonça (2006), em especial, utilizamos as entrevistas realizadas pela autora – 49 páginas de entrevistas totalmente transcritas e disponibilizadas no apêndice da pesquisa, em que a pesquisadora entrevistou para seus estudos os membros do colegiado<sup>45</sup> no período, únicos interlocutores do processo de reformulação curricular, perguntando como havia se desenvolvido o processo de reformulação curricular e se os mesmos tiveram acordo com o processo. Analisamos as entrevistas disponibilizadas no apêndice de Mendonça (2006) e levantamos as seguintes conclusões.

1. O processo de reformulação curricular na Educação Física da UFS ficou restrito aos representantes do colegiado do referido curso, não foi aberto à comunidade acadêmica resultando, portanto, em um processo anti-democrático de reformulação curricular. De todos os entrevistados somente dois afirmaram que o processo não deveria ser modificado.

2. Apesar de alguns professores entrevistados afirmarem que a decisão de separar o curso entre licenciatura e bacharelado ter sido realizada em reunião colegiado, não existe ata que comprove tal aprovação<sup>46</sup>. Um dos entrevistados refere-se à divisão entre licenciatura e bacharelado como um “acordo de cavalheiros” (MENDONÇA, 2006, p. 86), ficando expreso nas entrevistas a indisponibilidade do grupo que construiu o curso de licenciatura de trabalhar com o grupo que construiu o curso de bacharelado e vive-versa.

3. Na falta de discussões fundamentais atreladas ao “acordo de cavalheiros”, foi tomado como referência para a divisão curricular o Projeto Político Pedagógico da Universidade Federal de Santa Catarina, afirmação feita por um dos professores entrevistados, como se apresenta no trecho da entrevista:

---

<sup>44</sup> Ofício de solicitação da documentação em anexo.

<sup>45</sup> No texto da monografia a pesquisadora aponta que entrevistou seis dos oito membros professores no colegiado e dois dos quatro estudantes, no entanto, nas entrevistas apresentadas nos apêndices percebe-se que constam sete professores e dois estudantes, de identidades não reveladas; sabe-se somente que os professores e os estudantes eram membros do colegiado no referido período de reformulação curricular.

<sup>46</sup> Vale ressaltar que também solicitamos as atas referentes ao período de reformulação curricular, no entanto nenhuma ata anterior ao ano de 2009 nos foi entregue.

Essas comissões não deslocavam do mesmo lugar porque ficavam discutindo pontualmente algumas discussões que não era de importância para aquele momento, para construção de uma base pedagógica, para que o novo currículo se erguesse. Ficaram discutindo personalidades e interesses políticos e aí a gente acabou não construindo uma matriz teórica, uma matriz pedagógica, uma matriz filosófica e isso foi sendo abandonado. Eu acredito até por falta mesmo de preparo do grupo imbuído de fazer essas discussões, de modo que a gente não levantou concretamente nada e nos deparamos no dia de hoje com esse “temos que implantar”. Eu colocaria até entre aspas isso, porque a legislação estabeleceu um prazo e nós estamos no final do prazo sem nada construído. Então, só nos restou a tarefa da cópia. E aí vamos copiar Santa Catarina, vamos copiar outros modelos e as discussões fundamentais não foram executadas aqui [...] (MENDONÇA, 2006, p. 99).<sup>47</sup>

4. O “acordo de cavalheiros” resultou em cópias de outros projetos de reformulação curricular, em específico, a IES citada na entrevista como fonte de cópia, localiza-se na região Sul do País, o que nos possibilita questionar o projeto no que se refere adequação do mesmo as particularidades da Região Nordeste do Brasil, em específico, as singularidades do estado de Sergipe.

5. O discurso do CONFEF foi hegemônico no processo de reformulação curricular da UFS. Nas entrevistas, é evidente a interpretação falseada pelo CONFEF no qual: 1) graduação nas DCNEF refere-se a um sinônimo de bacharelado; 2) somente os bacharéis é quem podem atuar fora do campo escolar; 3) não se pode formar licenciados para intervir fora da educação básica. Seguem trechos selecionados que confirmam esta hegemonia no discurso, os destaques nas entrevistas são nossos:

**Entrevistado 1:** “Aí depois de muitas discussões, decidiu-se que realmente era necessário dividir, como tava acontecendo em outros lugares **entre o bacharel, como tava se chamando bacharel, é de graduação, não bacharelado mais [...]**” (MENDONÇA, 2006, p. 54-55).

**Entrevistado 2:** “[...] se formou dois grupos pra elaborar propostas diferentes pra **formação de um novo curso, que seria o bacharelado, graduação em Ed. Física na área da atividade física e saúde,** e a reforma pra o curso de licenciatura [...]” (MENDONÇA, 2006, p. 59).

---

<sup>47</sup> Informação de entrevista transcrita por Mendonça (2006) e disponibilizada na referida pesquisa.

**Entrevistado 5:** [...] o colegiado decidiu dividir os seus membros em dois grupos: um que trabalharia a licenciatura reformularia o curso de licenciatura que já existe, baseado em novas concepções e nas normas que o Ministério da Educação determina; e o outro grupo, que se debruçou sobre o projeto de criação do curso de graduação, ou seja, a implantação de um curso novo, um curso diferente (MENDONÇA, 2006, p. 74).

**Entrevistado 6:** “Então, nós fizemos a comissão que iria pra graduação, fazer a reformulação da graduação e a comissão que iria discutir sobre a reforma na licenciatura. (MENDONÇA, 2006, p.86).

**Entrevistado 7:** Porque quem não tiver dentro da graduação não vai poder trabalhar fora da escola, e a gente deixa de ofertar isso daí, deixar isso daí pra que as universidades particulares tomem esse mercado de trabalho. Esse foi nosso entendimento. Então, nós somos do entendimento, que isso daí foi um entendimento unânime dentro dos professores que participaram do processo, tanto da licenciatura quanto da graduação, foi uma decisão unânime – de que nós deveríamos ofertar os dois cursos, tanto o curso de graduação quanto o curso de licenciatura, não tem escapatória. Hoje, é Lei, tá aí, só tem um jeito, é uma mobilização nacional para sensibilizar os nossos deputados e mudar a legislação. Fora disso tem que se cumprir a Lei. Quem tiver na licenciatura hoje não atua fora da escola e quem tiver na graduação não atua na escola, isso é uma coisa que tá altamente dividido (MENDONÇA, 2006, p. 91).

**Entrevistado 09:** O currículo ele não foi alterado, ele apenas foi cronologicamente redistribuído em quantidade de créditos e períodos, mas a essência curricular em momento algum foi discutido tanto nas reformas anteriores quanto nessa. Por isso, que eu estou chamando essa reforma de loteamento de interesses. Loteamento porque eu que inclusive fui um dos personagens que não sendo um afeto pessoal do grupo A e do grupo B, fiquei abandonado num mundo sem terra. Por isso, eu estou chamando de loteamento, porque quando os grupos se reuniram eles sabiam e aí por personalidades, se deveriam integrar a licenciatura ou o bacharelado ou a graduação. Então, eu não posso considerar isso como um estudo sério, nem um estudo profundo. (MENDONÇA, p. 97-98, 2006).

Por fim, ressaltamos que nossa intenção inicial era somente analisar a documentação referente ao processo de reformulação curricular e os próprios projetos de reformulação, no entanto ao nos depararmos com a inexistência de atas de reunião departamental e de colegiado no período, tínhamos disponível para a análise somente os projetos de reformulação dos cursos.

Ao levantar um banco de dados sobre a reformulação curricular da UFS, encontramos o material de Mendonça (2006), e o consideramos suficiente para a

análise, já que, se optássemos por refazer as mesmas entrevistas realizadas pela autora em 2009, não conseguiríamos reunir o mesmo material, pois alguns professores entrevistados no período hoje não se encontram mais na UFS.

A análise do material transcrito por Mendonça (2006) nos possibilita constatar que as contradições expressas nas entrevistas são evidenciadas nos projetos de reformulação curricular – Projeto de Reformulação Curricular do Curso de Graduação em Ciência da Atividade Física e do Esporte e Projeto de Reformulação Curricular do curso de Licenciatura em Educação Física. Inicialmente, apresentamos nos dois projetos evidências das ingerências do Sistema CONFEF/CREF na formação acadêmica e, após, apresentamos a análise das concepções presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos, tendo como foco o diagnóstico das regularidades.

Na documentação entregue pelo DEF/UFS referente à reformulação do curso de Graduação em Ciência da Atividade Física e do Esporte, apresenta-se um extrato de ata da sessão ordinária da Coordenação de Cursos do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade Federal de Sergipe, realizada no dia 07 de março de 2006. Neste extrato de ata consta nas linhas 24 a 40 que a criação do curso de Graduação em Ciência da Atividade Física e do Esporte, é exigência da Resolução N.46/2002 do CONFEF. É o que se apresenta no trecho retirado da ata:

O primeiro processo trata da criação do curso de graduação em Ciência da Atividade Física e do Esporte, todo seu conteúdo foi devidamente analisado e as mudanças solicitadas é uma exigência da legislação em vigor, ou seja, atendendo a Resolução N.46/2002 do CONFEF que dispõe sobre a Intervenção do Profissional de Educação Física e respectivas competências e define os seus campos de atuação profissional (Ata Reunião CCBS/UFS, p. 02 – UFS, 2005b).

Segundo o CNE, como constatamos no material analisado de Barone (2009) não cabe a nenhum Conselho de profissão intervir academicamente na reformulação dos cursos. É um equívoco passível de questionamento utilizar como principal base legal para a criação de um curso, uma resolução promulgada pelo CONFEF. Ainda, no ementário do curso 252, a disciplina 203803 “Ética e Deontologia em Educação Física” tem como ementa: “Conceitos fundamentais da Ética. Noções de teoria dos valores. Noções de deontologia e de bioética. Caracterização e problemática das éticas geral e

profissional. Conduta profissional em Educação Física. Código de Ética e Deontologia da Educação Física” (UFS, 2005b, p. 13).

O “Código de Ética e Deontologia da Educação Física”, é o Código de Ética forjado pelo CONFEF: Resolução CONFEF nº 056/2003 que dispõe sobre o Código de Ética dos Profissionais de Educação Física registrados no Sistema CONFEF/CREFs. Não cabe a este estudo realizar um análise de tal documento, mas o que se expressa na implantação desta disciplina é o conselho profissional sendo responsabilizado pela direção da formação ética dos estudantes do curso, uma ingerência direta do CONFEF no curso 252 e um exemplo da simetria invertida na formação dos acadêmicos do curso 252 da UFS.

No que se refere à reformulação do curso de Licenciatura em Educação Física, a introdução do documento de reformulação curricular apresenta também interpretações equivocadas da legislação vigente, evidenciadas pela interpretação de que graduação é sinônimo de bacharelado e de que a legislação vigente obriga a uma formação diferenciada para aqueles que intervirão na Educação Básica para a daqueles que intervirão nos campos de trabalho extra-escolares:

Ainda que com resistências por parte de alguns grupos que estudam a formação profissional em Educação Física, definiu-se uma formação específica para graduados e outra para licenciados. Esses últimos passam a ter a formação específica para atuar na Educação Básica, ao passo que os primeiros destinam-se aos espaços não escolares (UFS, 2005a, p. 09).

É evidente a intervenção direta do CONFEF na reformulação dos cursos de Educação Física da UFS já na página 17 do Projeto UFS (2005a), ao referir-se à legislação básica utilizada para a construção do currículo de formação de professores, apresentando como referência básica a lei número 9696/98, que regulamenta a profissão em Educação Física e que cria o Sistema CONFEF/CREF's. Apresentam-se portanto nos dois documentos de reformulação curricular (UFS, 2005a; 2005b), as ingerências do CONFEF e todo o simulacro por ele criado com o apoio do setor conservador da Educação Física.

Pode-se concluir, portanto, que o processo de reformulação curricular na Educação Física da UFS que resultou na fragmentação da profissão, entre licenciatura e bacharelato teve como direção as falsas interpretações do Sistema CONFEF/CREF's,

em específico: 1) o falso discurso da defesa da graduação como sinônimo de bacharelado; 2) o falso discurso de que o licenciado é proibido legalmente de intervir fora da escola; 3) o falso discurso da obrigatoriedade da divisão curricular frente a possibilidade de construção de um currículo de formação ampliada.

O curso de Licenciatura em Educação Física (251) da UFS e o curso de Graduação em Ciência da Atividade Física e do Esporte (252), forjados a partir de discussões restritas ao colegiado de curso, tendo com base as falsas interpretações da legislação vigente implantadas na área pelo Sistema CONFEF/CREF's, tiveram seus projetos de reformulação curricular analisados. Apresentamos a seguir a síntese desta análise que objetivou diagnosticar as concepções de trabalho, projeto histórico, formação, Educação Física, Estágio Supervisionado e Prática de Ensino de ambos os projetos. Optamos por apresentar a síntese da análise em conjunto, por reconhecermos após a finalização da interpretação referencial que havia regularidade em todas as concepções referentes a ambos os cursos, desta forma seria mais didático apresentar ambas as análises em conjunto.

No que se refere à concepção de trabalho, a falsa divisão entre licenciados e bacharéis aprofunda o processo de precarização do trabalho já na formação, destarte, os acadêmicos de ambos os cursos passam a não compreender de forma ampla o campo de trabalho em Educação Física, o que resulta no aprofundamento do processo de alienação a que todos estamos submetidos sob os auspícios do capital. A fragmentação da profissão já na formação inicial corrobora com o processo de alienação ao impossibilitar a formação ampliada com a objetivação da simetria invertida na formação acadêmica. A alienação é característica do trabalho humano, mas não é inerente ao mesmo, pois visualizamos como possibilidade de essência para superação do processo de alienação a formação ampliada e a consequente ampliação da visão dos acadêmicos sobre os campos de trabalho na Educação Física, o que não se apresenta em ambos os cursos.

Nesse sentido, reconhecemos que os professores são sujeitos que se alienam, que sua atividade prática se constitui de forma alienada e que o produto desta atividade também é alienado. Como consequência à especialização precoce e ao cerceamento na formação do conhecimento histórico produzido pela humanidade que constituiu a Educação Física como um campo de intervenção multidisciplinar, desenvolve-se um processo de aprofundamento da alienação dos acadêmicos em Educação Física e não o seu oposto, ou seja, a possibilidade de resistência ao processo de alienação na formação

inicial através de uma formação que possibilite aos acadêmicos acessarem os conhecimentos originários tanto do campo das Ciências Biológicas/Saúde como das Ciências Humanas/Sociais, da Terra, das Ciências Exatas, da Filosofia e das Artes.

No curso de licenciatura, nos é apresentada a fragmentação da formação como resolução à problemática da restrição da formação sob a extensiva base biológica e esportiva do antigo curso de Licenciatura Plena.

Além do mais a estreita vinculação entre Educação Física/saúde, muitas vezes relacionada apenas com o aspecto biológico, e Educação Física/esporte, tem sido ao longo dos anos, a principal referência dos alunos que ingressam no curso de Educação Física (UFS, 2005a, p.5).

A saída para a problemática levantada não foi a de buscar superá-la através de sua antítese, objetivando construir uma síntese qualitativamente superior, foi a de resolvê-la fragmentando a formação e deixando de reconhecer a possibilidade de uma formação ampliada em Educação Física com base na compreensão multidisciplinar de seu campo de intervenção, o que acarretou na redução da formação ou voltada para a área da licenciatura na Educação Básica, ou pra a formação do bacharel em Atividade Física, Saúde e Treinamento Desportivo. A contradição que se apresenta aqui é a mesma levantada e criticada por Taffarel (1993), Lacks (2004), Santos Junior (2005). Nas últimas três décadas temos trabalhos comprovando teoricamente que a fragmentação entre a formação de licenciados e bacharéis aprofunda o processo de divisão social do trabalho e da alienação na formação. Este processo de fragmentação da formação em Educação Física, segundo Santos Júnior (2005), faz parte de uma política educacional que objetiva negar o conhecimento historicamente produzido à classe trabalhadora, o que aprofunda

[...] determinadas problemáticas no processo de formação de professores – como são a fragmentação do processo de trabalho pedagógico, a desqualificação profissional já no processo de qualificação, a fragmentação do conhecimento, as antinomias entre as áreas do conhecimento específico e pedagógico, os anacronismos frente aos avanços das forças produtivas e das exigências do modo de produção capitalista entre outros (SANTOS JUNIOR, 2005, p. 35-36).

A concepção de trabalho alienado expressa em última instância pela fragmentação da formação entre Licenciados e Bacharéis é objetivada na concepção de



projeto histórico apresentada por ambos os cursos. O curso 252 apresenta de forma implícita sua concepção de projeto histórico ao longo da documentação analisada, através de palavras-chave que determinam o referencial de sociedade que se defende, como se vê nos trechos a seguir.

Ao abordar a intervenção do bacharel em seu campo de trabalho, apresenta a intervenção com o objetivo de constituir as “possibilidades de adoção de um estilo de vida ativo e saudável” (Art. 3/II - UFS 2005b, p. 2), o referido artigo é cópia não citada do Art. 4/§1 das DCNEF. Apresenta ainda o curso 252, como um dos objetivos da intervenção dos bacharéis em Ciências da Atividade Física e do Esporte a transformação social com base na promoção de estilos de vida saudáveis (Art. 2/ II/d – UFS, 2005b, p. 2) e também a intervenção orientada por valores de uma sociedade plural e democrática (Art. 4/ a – UFS, 2005b, p. 2), sendo ambos os artigos cópias não citadas das DCNEF (Art. 6, p. 2).

O curso 251 também não apresenta de forma explícita defesa de determinado projeto histórico, no entanto, propõe a formação dos alunos para que estes “possam analisar criticamente a realidade social [...] diante das necessidades sociais” (Item 2.2.1 – Princípios Norteadores – UFS 2005a, p. 7).

Mesmo sem apresentar quais são tais necessidades sociais, propõe a construção de um projeto pedagógico a partir do desenvolvimento de competências inspiradas em uma “sociedade democrática” (Item 2.2 Formação de Professores de Educação Física – UFS 2005a, p. 09) citação direta referenciada do Art. 06/I DCNFP. Defende-se ainda no curso de Licenciatura a orientação através de valores “próprios de uma sociedade plural e democrática” e “valores inspiradores da sociedade democrática” (Item 3.2 Objetivos específicos, UFS 2005a, p. 12).

Os dois cursos apresentam ao longo do documento a mesma perspectiva de projeto histórico que se objetiva na defesa, por exemplo, de valores “plurais e democráticos”, no entanto, cabe questionar se tal pluralidade aceita a ortodoxia marxiana ou a pluralidade só se apresenta para aqueles que são seus pares? A pluralidade destes cursos aceitaria a defesa do projeto histórico socialista ou a pluralidade só é válida para aqueles que defendem a mesma sociedade democrática erradicada no modo burguês de produção da vida?

O que fica explícito nos documentos é que a pluralidade que se apresenta vem no sentido de ratificar o projeto de sociedade expresso nas DCNFP e nas DCNEF, pelo

qual se implementa uma referência de sociedade balizada pela democracia burguesa, constituída através do direito a compra e a venda da força de trabalho, ou seja, da extração compulsória da mais-valia.

Retificamos ainda que no curso 252 a defesa da Educação Física como artigo de luxo, através da defesa da adoção de estilos de vida ativos e saudáveis, como também se apresenta nas DCNEF, até mesmo porque, apesar de não fazer referência, o curso 252, utiliza a mesma passagem de texto das DCNEF.

Sobre a defesa de princípios calcados na qualidade de vida, na pluralidade e na democracia, temos acordo com o exposto por D'Agostini (2009), ao referir-se ao significado real deste tipo de princípios:

[...] viver bem e com qualidade de vida é adaptar-se às condições locais de forma a potencializar o que eles podem oferecer para serem explorados de forma sustentável; que compreensão mútua entre os povos é a aceitação e o respeito à condição de cada um e que a experiência da democracia se concretiza com o voto e a pluralidade dos partidos políticos. Sabe-se que isso é um discurso enganador, pois não há possibilidade de materializar e superar [...] desafios sem uma transformação radical de projeto histórico, sem a quebra da propriedade privada e da família tradicional (D'Agostini, 2009, p. 80).

No que se refere à concepção de formação, o que se apresenta em ambos os cursos é a centralidade da formação a partir do paradigma das competências e o desenvolvimento de uma formação dicotomizada, reduzida e fragmentada a partir da separação na formação de licenciados e bacharéis. No curso 251 a concepção de formação é apresentada com base no desenvolvimento de habilidades e competências (Item 2.2, UFS 2209a, p. 09). Tal item (2.2) é citação referenciada do Art. 6/ I ao VI das DCNFP; assim, tornam-se as competências apresentadas pela resolução CNE/CP 18/02/2002, as competências básicas a serem desenvolvidas na formação do licenciado da UFS.

Tendo em vista os princípios que pautam o Projeto Pedagógico do Curso, definem-se as competências que devem constituir a formação do Professor de Educação Física da Educação Básica. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CP1) [...]. (UFS 2005a, p. 09).

A divisão social do trabalho materializa-se no projeto de formação. O curso de licenciatura defende ainda a formação de professores “*encantados*” com a profissão docente, e que desenvolvam um *espírito* científico e uma *mentalidade* científica, como se comprova pelas passagens a seguir:

Assim, com o objetivo de favorecer o desenvolvimento e o amadurecimento pessoal do estudante-professor, a sensibilização para as atividades profissionais da área e o encantamento com a profissão docente [...] (UFS 2005a, p. 19)” e ainda, “A preocupação com o desenvolvimento de um espírito científico dos estudantes é vital na formação inicial universitária [...] (UFS 2005a, p. 21).

Nesta perspectiva, as experiências de pesquisa inseridas nas disciplinas de diferentes eixos curriculares contribuirão na formação de mentalidade científica dos estudantes, abordando questões teórico-metodológicas da pesquisa no ensino da Educação Física Escolar (Curso 251, p. 21).

Mais do que a opção pela primazia do trabalho intelectual, o texto apresenta uma concepção idealista da formação, na qual se aprende através do encantamento, sob divisão explícita entre “corpo e mente”. A realidade educacional necessita de professores com a formação sólida e qualificada aptos para enfrentar a dura realidade da sociedade com vistas a transformá-la, não de professores “encantados”, “maravilhados”, “seduzidos” como que por magia, ou seja, encantados, para gostar da profissão.

Com a divisão social do trabalho, é a relação de superioridade do trabalho espiritual que permite a criação de teorias idealistas de explicação da realidade. Encantamento, formação de mentes e de espírito científico, pressupõe a primazia do trabalho espiritual sobre o manual, a manutenção da divisão de classes. Sobre isso nos apresenta Freitas (2006a, p.102):

Na escola atual o afastamento do trabalho material implicou a alocação privilegiada do professor, em substituição ao trabalho. Esse aspecto é motivado pela natureza do processo educacional inserido em uma sociedade de classes, onde as classes relacionam-se com o saber de forma diferenciada. Professores e alunos tinham que ser colocados em pólos diferenciados para que o professor pudesse, quando necessário, encarnar necessidades diferentes e específicas da classe hegemônica. A possível razão da substituição do trabalho material pelo verbalismo do professor advém provavelmente do fato de que o professor, em uma sociedade de classes, deve ser amplificador dos interesses das classes dominantes.

Não existe aprendizado por encantamento, por mágica, por feitiços, isso é um discurso vazio e idealista, que não explica como o ser humano aprende e nem como o conhecimento científico é produzido através da história. Negar esta explicação científica é negar na formação de professores, o que Santos Junior (2005) apresenta como um dos pilares básicos para a formação docente.

Freitas (2006a) também critica o afastamento do trabalho material da escola e a alocação privilegiada do professor em substituição ao trabalho. A proposta de formação do curso de Licenciatura da UFS não busca solucionar esta questão, e sim a aprofunda, mantendo a divisão social do trabalho e o trabalho alienado, como bases constituintes da formação nos cursos.

O curso 252, no que se refere a concepção de formação, ao perfil do bacharel (Art.3 I e II – UFS 2005b, p. 02), apresenta cópia sem citação do Art. 4/§1 das DCNEF, apresentando como concepção de formação a qualificação do profissional de Educação Física para analisar e intervir criticamente na sociedade, no entanto a concepção de formação apresenta-se a partir do desenvolvimento de competências e habilidades (Art. 4/ a,b,c,d,e,f,g, h), as letras a,b,c,d,e,f,g e h correspondem (cópia) ao Art. 6 § 1 da resolução 07 de 31/03/04 do CNE/CES, sem citação.

Esta é uma afirmação contraditória, já que a formação por competências tem por objetivo a formação para a manutenção do *status-quo*, impossibilitando uma formação crítica perante a sociedade.

Ambos os cursos apresentam a mesma proposta para a organização do currículo: “Os eixos curriculares foram considerados agrupamentos ou blocos de disciplinas afins que criam espaço de ação deixando transparecer a relação entre a teoria e a prática, a forma e o conteúdo, o saber e o fazer” (Apresentação da Minuta de resolução, UFS 2005b; Eixos Curriculares – UFS 2005a, p. 14).

A relação “saber fazer” apresentada nos dois cursos analisados têm a mesma lógica pedagógica das “pedagogias do aprender a aprender”. O que se observa na análise das concepções de formação, é que há uma regularidade na concepção de formação que parte dos parâmetros teórico-metodológicos gerais da formação de professores, perpassando as DCNEF e chegando aos currículos analisados.

No que tange a concepção de Educação Física, o curso 251 realiza uma crítica à falta de clareza acerca do objeto de estudo da área: “[...] a formação inicial em

Educação Física, nos cursos de licenciatura, apresenta ausência de uma identidade profissional específica e a falta de clareza acerca de seu objeto de estudo” (UFS 2009a, p. 4), no entanto o mesmo curso apresenta mais de uma concepção para a Educação Física: 1) Atividades corporais; 2) Manifestações e Expressões do Movimento e 3) Cultura Corporal do Movimento, como observamos nas seguintes passagens da documentação: “As atividades corporais em suas dimensões culturais, sociais e biológicas, extrapolando a questão da saúde” (p.05); “diferentes manifestações e expressões do movimento” (p. 7) e “Cultura Corporal do Movimento” (p. 12).

O curso 252 mantém a mesma linha do curso 251, observa-se a ausência de objeto de estudo claro no curso, ao apresentar-se no currículo mais de uma concepção para a Educação Física: “[...] para atuarem na área da Atividade Física, Saúde e do Treinamento Desportivo” ( Art. 2/I, p. 01); “Movimento humano” (Art. 3/II, p.2) – cópia sem citação do Art. 4 § - DCNEF 07/04. “Formação específica [...] culturais do movimento humano” (Art. 7/II – cópia sem citação do Art. 07/§2 DCNEF 07/04).

A concepção de Educação Física, portanto, em ambos os cursos, tem raízes que caminham entre o positivismo e a fenomenologia. A concepção de ciência positivista se apresenta na concepção de Educação Física como Atividade Física e saúde, ou seja, centra-se em: 1) Formação da realidade por partes isoladas, o que transforma a realidade em um amontoado de coisas separadas que não se relacionam dialeticamente; 2) para o positivismo a realidade se apresenta somente nos fatos que podem ser diretamente observados, o que impossibilita a superação da realidade pseudoconcreta; 3) o não interesse pelo germe dos fenômenos, pois o que interessa à pesquisa positivista é estabelecer como são produzidos os fatos e não o porquê destes fatos serem produzidos; 4) no positivismo firma-se o interesse da ciência em estudar os fatos somente para conhecer tais fatos, sem interesse ou relações com a prática; 5) a lógica positivista prima pela neutralidade científica, desconsiderando os interesses de classe que permeiam as relações humanas e 6) a vinculação da veracidade do conhecimento científico no positivismo refere-se a verificação sensorial. (TRIVIÑOS, 1986).

A concepção da Educação Física a partir da fenomenologia se expressa nos seguintes conceitos: cultura do movimento, cultura corporal do movimento, expressões do movimento. Tais concepções representam um avanço no que se refere à concepção positivista de Educação Física, no entanto tal concepção desconsidera a história, o

[...] estudo da ideologia, dos conflitos sociais de classes, da estrutura da economia, das mudanças fundamentais. [...] autorizam a pensar que um enfoque teórico dessa natureza pouco pode alcançar de proveitoso quando se está visando os graves problemas de sobrevivência dos habitantes dos países do terceiro mundo (TRIVIÑOS, 1986,48-49).

A crítica a falta de um objeto de estudo claro na Educação Física é realizada pelo curso 251, mas não é objetivada em nenhum dos currículos. Permanece a falta de um objeto de estudo claro, o que muito mais confunde a compreensão multidisciplinar da Educação Física do que ajuda a solidificar uma formação qualificada na área.

No tocante à concepção de Estágio Supervisionado, no curso 251 ele é caracterizado como atividade de docência. As ementas são as mesmas para as disciplinas Estágio Supervisionado em Educação Física I e Estágio Supervisionado em Educação Física II. O que as diferencia é o campo de intervenção, sendo que a disciplina I refere-se à Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental e a disciplina II, às séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Na ementa, apresentam-se as atividades que deverão ser cumpridas pelos acadêmicos para integralização da disciplina:

[...] observação da escola e da comunidade, coleta de dados institucionais e da comunidade; acompanhamento de atividades de ensino análise da realidade escolar e do currículo; elaboração e desenvolvimento de projeto de ensino em turmas de Educação Física da Educação Básica. Participação em atividades escolares de caráter geral, reuniões de acompanhamento e avaliação e pontos de encontro de estagiários. Relatório técnico-científico de estágio: elaboração de documento e socialização de experiência de estágio (Ementa das disciplinas Estágio Supervisionado I e II – UFS, 2009, p. 28 – 29).

A disciplina Estágio Supervisionado I está alocada no sexto semestre e a disciplina Estágio Supervisionado II no sétimo semestre, configurando-se desta forma, uma concepção terminal de Estágio Supervisionado, já que nos semestres iniciais não existe Prática de Ensino, pois a carga horária referente as 400h de Prática Pedagógica na Matriz Curricular foi diluída nas disciplinas obrigatórias, como consta no quadro apresentado na p. 17 do Curso 251: Conteúdos Curriculares de natureza científico-cultural (Disciplinas) + Prática Pedagógica como Componente Curricular diluída nas disciplinas obrigatórias: 2415 horas. Estágio Curricular Supervisionado 420 horas.

Atividades Acadêmico-culturais 240 horas. Carga horária total: 3075 horas (UFS, 2005a).

Assim, a carga horária que poderia ser utilizada para implementação da disciplina de Prática de Ensino nos primeiros semestres de curso possibilitando a aproximação à docência, é diluída nas disciplinas obrigatórias, ficando a critério da organização do professor a articulação com a realidade, o que poderia ser garantido no currículo, caso se fizesse a opção pelo enfrentamento a concepção terminal de Estágio Supervisionado.

A compreensão de que primeiro se aprende na teoria para depois se aplicar na prática é a que fundamenta a organização do currículo, pois segundo o próprio texto do documento analisado o Estágio é a disciplina em que cabe a “[...] aplicação de conhecimentos bem como uma melhor transição profissional” (UFS 2005a, p. 20), que tem como objetivo “selecionar, organizar e testar [...] postulados teórico-metodológicos realizando um elo entre a teoria e prática” (UFS 2005a, p. 39). Apresenta-se desta maneira no currículo do curso de licenciatura uma concepção propedêutica e terminal de estágio supervisionado, que hegemonicamente, segundo Freitas (2007), é a concepção presente nos cursos de formação de professores no Brasil e que precisa ser superada caso se queira elevar a qualidade da formação de professores engajados com a transformação da sociedade.

O Curso 252 apresenta também uma concepção terminal e propedêutica de Estágio Supervisionado, cujas disciplinas são localizadas nos últimos dois semestres do curso (Anexo I- UFS 2005b, p. 6) e não apresenta no currículo a disciplina Prática de Ensino. A carga horária destinada às disciplinas de Estágio somam 240 horas e ambas apresentam como ementa: “Estágio de prática Profissional em Educação Física, sob orientação e supervisão docente, em instituições credenciadas que desenvolvam práticas de atividade física e saúde esporte” (Anexo IV- UFS 2009b, p. 13).

Por fim, após análise das seis concepções em cada material a nós entregue pelo Departamento de Educação Física, realizamos uma síntese das regularidades encontradas em todos documentos analisados: as DCNFP, DCNEF, a atual legislação de Estágio Supervisionado, e os Projetos de reformulação Curricular dos cursos de Licenciatura em Educação Física e Graduação em Ciência da Atividade Física e Saúde.

### 3.5 As regularidades

Ao analisarmos as concepções presentes nos currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física (251) e de Graduação em Ciência da Atividade Física e do Esporte (252), concluímos que as concepções apresentadas nestes cursos articulam-se às observadas nos parâmetros-teórico-metodológicos analisados. Em todos os documentos analisados a referência de trabalho tem por base o aprofundamento da divisão social do trabalho e do trabalho alienado, nenhum dos documentos apresenta uma proposição radical que vislumbre a superação da divisão social do trabalho e da alienação na formação inicial, que em última instância apresentam-se na defesa da concepção liberal de trabalho e da dicotomia teoria e prática objetivada na organização curricular.

A análise da concepção de projeto histórico nos documentos nos possibilita afirmar que não há apresentação explícita de projeto histórico no material, no entanto, conceitos como o de pluralidade e democracia e no caso dos documentos referentes à Educação Física, tanto as DCNEF, quanto os currículos 251 e 252, explicita-se a defesa da Educação Física vinculada à construção de estilos de vidas ativos e saudáveis, do consumo da Cultura Corporal como artigo de luxo, mercadoria a ser consumida, comprada e vendida. Há uma coerência entre a concepção de trabalho e a concepção de projeto histórico presentes nos documentos, pois a concepção de trabalho alienado articula-se a manutenção da sociedade de classes, da defesa do modo capitalista de vida. Nenhum dos documentos, mesmo quando se remetem à necessidade de análise crítica da realidade ou a transformação da mesma, materializam tais pressupostos em uma base concreta da defesa da necessidade de superação da sociedade de classes ou da resistência frente ao trabalho alienado objetivando a contribuição para a constituição da consciência de classe.

Quando analisada a concepção de formação, sem exceção nenhuma, todos os documentos tomam por base a formação pautada em competências e habilidades, a fragmentação da formação inicial e a flexibilização da formação, que escamoteia o conceito de precarização do trabalho. A formação por competências e habilidades é exacerbada nos currículos dos cursos analisados (251;252), no qual se objetiva a fragmentação da formação entre licenciados e bacharéis.



Destacamos ainda, no que se refere à fragmentação da profissão, a compreensão de que para resolução do problema da fragmentação da profissão, não “unir” as duas concepções de formação sem a necessária clareza científica sobre a formação ampliada em Educação Física.

Destacamos, três argumentos mais apresentados nos cursos analisados que levaram à fragmentação do currículo: 1) Necessidade disposta na legislação e apresentada pelas DCNPF e pelas DCNEF; 2) Falta de clareza sobre o objeto de estudo da área e de identidade na Educação Física; 3) Os diferentes campos de atuação profissional formatados a partir da demanda do mercado de trabalho.

Sobre a primeira questão, apresentamos a falsidade deste discurso, já que segundo interpretação do próprio CNE ele é equivocado, merece questionamento e foi implementado na área pelo Sistema CONFED/CREFs. Sobre a segunda questão, comprovamos que a divisão curricular no caso da UFS, não auxiliou a clarear o objeto de estudo da Educação Física, já que, como comprovamos pela análise de conteúdo, ambos projetos de reformulação apresentam confusão teórico-metodológica ao referir-se à concepção de Educação Física. A solução do problema encontra-se, segundo Taffarel (1993), na construção de um currículo a partir de uma unidade teórico-metodológica. Por fim, ainda no que se refere à fragmentação da profissão, apresenta-se um equívoco sobre a compreensão do que define uma profissão, pois

[...] tal divisão corresponde a estratégia do capital de desqualificar o trabalhador em seu processo de formação acadêmica inicial. Estratégia vital para garantir que o capital lide com contradição fundamental no que diz respeito a formação que é educar-alienar, ou seja educar *pero no mucho*. [...] Entre os argumentos utilizados, dantes como agora, para sustentar para sustentar a proposta da fragmentação da formação profissional entre Licenciatura e Bacharelado encontramos o da diferença entre os locais de atuação profissional. Desconsidera-se, assim, que o que define a profissão são determinadas necessidades ou demandas sociais que podem ou não estar contempladas no processo de formação (SANTOS JUNIOR, 50-60, 2005).

De acordo com a concepção de trabalho liberal apresenta-se na concepção de formação a unilateralidade como única possibilidade formativa. A formação é pautada no desenvolvimento de competências e na fragmentação entre licenciatura e bacharelado, o que aprofunda a alienação na formação inicial, frente à possibilidade histórica da formação omnilateral.

Nas DCNEF e nos cursos da UFS, configura-se uma concepção de Educação Física que se adequa à formação por competências oscilando entre o positivismo e a fenomenologia, o que objetiva uma profunda indisciplina teórica expressa no currículo.

A falta de disciplina não só se manifesta por um obscuro ecletismo, aparentemente consciente, e para alguns como uma concretização esclarecida do espírito, mas também como uma exposição metafísica e mecânica de idéias, cuja característica essencial talvez seja seu poder de hierarquizar e isolar conceitos, tornando-os alheios a realidade social (TRIVIÑOS, 1987, p. 16).

Finalizando a análise dos documentos, há também regularidade entre os parâmetros-teórico-metodológicos e os cursos analisados, no tocante às concepções de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, configuradas de forma terminal e propedêutica.

O que se apresenta também em todos os documentos é a ausência de clareza teórica sobre o que é Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Tal ausência conceitual tem por base a lógica do pensamento formal que constitui a base dos documentos analisados, assim, configura-se a velha e decrépita ideia de que primeiro deve se aprender na teoria para depois se aplicar na prática, um verdadeiro retrocesso frente à possibilidade de organização curricular a partir da dialética marxista.

A partir das regularidades levantadas, discutiremos a formação de professores frente ao processo de mundialização da Educação, reconhecendo-a não como um dado teórico analisado sem a devida articulação com a totalidade, mas enquanto resposta do capital em crise estrutural para a formação da classe trabalhadora.

#### **4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES, UNILATERALIDADE E MUNDIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO**

Observamos no capítulo anterior que há o aprofundamento da divisão social do trabalho e da alienação tanto nos parâmetros teórico-metodológicos que direcionam a formação de professores e a formação de professores de Educação Física quanto nos próprios currículos para a formação de licenciados em Educação Física e bacharéis em Ciências da Atividade Física e do Esporte da UFS.

A análise documental tornou possível a comprovação de que a formação de professores não só de modo geral, mas também em sua particularidade e singularidade, é permeada pela luta de classes e traz em si diferentes projetos históricos em disputa. A análise também nos possibilita afirmar que é a concepção de trabalho quem dá direção a toda a análise, incluindo a concepção de projeto histórico. Isso se configura, pois o trabalho é categoria ontológica do ser social e se expressa como base formativa para a formação de professores, mesmo que na documentação analisado tal concepção não se apresente de forma explícita. Destarte, não se apresenta outra concepção de formação, que não seja uma formação profundamente alienada e unilateral em um currículo no qual se objetiva a divisão social do trabalho e a concepção liberal de trabalho como basilares do processo formativo.

No que se refere às concepções de Prática de Ensino e de Estágio Supervisionado, elas materializam no currículo um espaço de disputa, ou seja, sintetizam de forma dialética no currículo a concepção de trabalho. Concepções terminais e propedêuticas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado são determinadas pela concepção de trabalho liberal e alienado que objetiva a divisão teoria e prática como a apresentada na totalidade da análise documental.

Podemos afirmar também, a partir da literatura pesquisada, que outra concepção de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, pode, ao ser tomado como articulador da organização curricular, auxiliar no processo de reconceptualização curricular.

O que se comprova, assim, em nosso campo empírico, é a hegemonia da concepção de trabalho liberal, de projeto histórico capitalista, da divisão teoria e prática e da formação unilateral como realidade da formação de professores.

A formação unilateral não é única do sistema capitalista, ela se materializa em sociedades que têm como base constituinte a exploração do homem pelo próprio homem (seja ele escravista, feudal capitalista, entre outras), a formação unilateral é inerente ao surgimento da propriedade privada e da divisão social do trabalho, ou seja, é determinada pela concepção de trabalho.

Mas, ao mesmo tempo em que se constitui a formação unilateral, constitui-se também a sua oposição, a formação omnilateral. É no seio da formação unilateral que se encontra sua antítese, a omnilateralidade, este é um exemplo do movimento de unidade e luta dos contrários expresso na singularidade do campo da formação humana que de forma geral se apresenta na possibilidade histórica de construção do socialismo a partir da superação do modo do capital organizar a vida e no caso da formação de professores da superação da dicotomia entre teoria e prática através da objetivação do trabalho como princípio educativo que pode ser orientado através da concepção de Prática de Ensino e Estágio Supervisionados como eixos articuladores da Formação de Professores.

Vejamos o exemplo apresentado por Marx e Engels (2007) sobre a divisão social do trabalho: “[...] cada um passa a ter um campo de atividades exclusivo determinado, que lhe é imposto ao qual não pode escapar; o indivíduo é caçador, pescador, pastor ou crítico crítico, e assim deve permanecer se não quiser perder seu meio de vida [...] (MARX; ENGELS, 2007, p.37). Os autores continuam: “[...] na sociedade comunista, onde cada um não tem um campo de atividade exclusivo, mas pode aperfeiçoar-se em todos os ramos que lhe agradam, a sociedade regula a produção geral e me confere assim, a possibilidade de hoje fazer isto, amanhã aquilo, de caçar pela manhã, pescar à tarde, à noite dedicar-me a produção de gado, criticar após o jantar, exatamente de acordo com a minha vontade, sem que eu jamais me torne, caçador, pescador, pastor ou crítico” (MARX; ENGELS, 2007, p. 38).

Estamos cientes, portanto, que a formação omnilateral não se dará em outra forma de organização social que não seja a sociedade dos produtores livremente associados, o que não significa afirmar que seus pressupostos não possam ser desenvolvidos na atualidade, ainda que vivamos em uma sociedade pautada na divisão entre capital e trabalho.

Por isso, colocamo-nos ao lado daqueles, como Santos Junior e outros (2009), que se opõe ao atual modo de produção e formação humana, na busca de construir

alternativas de resistência à pedagogia do capital. É através da realização da crítica (na acepção marxiana) à pedagogia do capital, que podemos avançar rumo à construção de uma pedagogia socialista, pois é no próprio sistema capitalista que encontramos as possibilidades de sua superação. A formação omnilateral não se desenvolverá desta forma longe das lutas pela derrocada do capital e não se edificará de outra maneira que não seja superando por incorporação a formação unilateral.

A seguir, apresentaremos como as concepções expressas em nossos dados empíricos são condições necessárias para consolidar o processo de mundialização da educação à moda do capital no campo da formação de professores. Nesse sentido, ao traçarmos os nexos entre crise do capital, trabalho e educação, objetivamos expor como a especificidade da formação de professores articula-se ao projeto de mundialização da educação, ou seja, compreender a mundialização da educação não como um dado teórico, mas sim no modo como a formação de professores é usada como alternativa do capital a dar sobrevida à sua própria crise estrutural. Ressaltamos por fim, que não é objetivo deste estudo desenvolver uma análise exaustiva da relação entre capital, trabalho e educação, no entanto compreendemos que ficará uma lacuna nesta pesquisa se não nos aproximarmos dos estudos que abordam a relação entre crise do capital e educação e tampouco poderemos tratar da formação de professores com vistas a superar o fardo da unilateralidade sem compreender o que de específico na formação de professores se expressa na crise do capital.

#### *4.1 Mundialização da Educação em tempos de crise do capital*

A expressão “mundialização da educação” reporta-se ao termo utilizado por Melo (2004) que denota uma analogia a “mundialização do capital” em oposição ao termo “globalização”, compreendendo desta forma a mundialização da educação como o processo de mercadorização da educação e sua utilização como força produtiva no processo de destruição do sistema público de ensino da América Latina e do Brasil.

A utilização do conceito de mundialização da educação também demarca nossa posição contrária aos que defendem “uma outra globalização”, a exemplo dos adeptos

do Fórum Social Mundial, ou da Igreja Católica, que fazem a crítica ao neoliberalismo, mas não apontam como saída única para a superação do capital a revolução socialista.

A mundialização da educação de acordo com Melo (2004) é principalmente objetivada a partir da implementação em larga escala das políticas neoliberais no campo educacional. O neoliberalismo como ideologia hegemônica e dominante, tanto no campo econômico quanto no campo político, tem suas principais premissas apresentadas por Hayek (1990), de maneira a dar sustentabilidade político-ideológica ao capital, ou seja, é uma expressão ideológica do capitalismo em sua fase imperialista. Tais premissas pautam-se na defesa da concorrência como geradora de equilíbrio na sociedade e dos sindicatos como responsáveis pela crise econômica, já que os mesmos pressionavam para aumentar os gastos sociais com bens públicos e os salários. Para além da *apologética* crítica aos sindicatos, a ideologia neoliberal apresenta como uma ofensa a liberdade individual (essencial ao discurso neoliberal) a existência de políticas públicas de bem estar social.

Assim, para superar a crise capitalista de superprodução da década de 1970, são implementadas as premissas neoliberais, o que resultou, por exemplo, no sucateamento para posterior privatização da saúde e a educação públicas (entre outros bens públicos), no aumento do exército de reserva (para diminuir a força e a organização dos sindicatos) e no enfraquecimento do poder do Estado.

A ligação necessária entre capitalismo e liberdade de escolher, a consideração tanto do sistema político quanto do sistema econômico como mercados onde se realizam os valores e interesses dos indivíduos, a minimalização do estado, e uma justificativa ética a favor do individualismo e contra qualquer espécie de ação política-econômica voltada para o coletivo, são básicos na argumentação do neoliberalismo (MELO, 2004, p. 52).

Termos como meritocracia, responsabilidade individual e empregabilidade perpassam as políticas educacionais de mundialização da educação, e têm por base as premissas neoliberais no campo da formação humana. A meritocracia apresenta-se não só nos sistemas avaliativos punitivos, mas também na construção dos currículos tanto da educação básica como a educação superior, que valorizam em particular o desempenho individual nos diferentes níveis de ensino.

Desta forma, a responsabilidade de cada um na formação desresponsabiliza o Estado no cumprimento e manutenção de uma educação de qualidade e a empregabilidade passa a ser o elemento chave no processo de mundialização da educação no sentido do alívio a pobreza. A idéia disseminada pelo conceito de empregabilidade é a de que devemos estar aptos a disputar os empregos que existem, pois o discurso é de que eles existem, mas só para os mais qualificados. Destarte a culpabilização do indivíduo – pois só não arruma emprego quem não tem qualificação, segundo o discurso neoliberal – passa a ser premissa básica para as novas políticas educacionais defendidas intransigentemente pelos organismos internacionais na América Latina e no Brasil, que escamoteiam a verdade sobre a necessidade de manutenção do desemprego estrutural a partir da irreversível instauração da crise do capital na atualidade.

Termos como empregabilidade, competitividade, eficiência, eficácia, presentes na direção de nossas políticas públicas educacionais desde os anos 80, assim como o aumento ou diminuição dos percentuais de evasão e repetência, que parecem ter uma afinidade maior com um vocabulário econômico, são mais facilmente associados ao neoliberalismo, assim como a crítica a projetos de atendimento assistencial focalizados, e políticas de privatização da educação. Quando abordamos questões como a da formação de competências e habilidades de construção individual do conhecimento ou de valorização do cotidiano escolar, fica menos óbvio perceber como o neoliberalismo baseado no individualismo econômico, possa comprometer nossas práticas educacionais (MELO, 2004, p. 56).

Gentili (2002) ao discutir as relações entre trabalho, educação e as políticas neoliberais levanta três teses que auxiliam no processo de compreensão da formação dos professores na atualidade. Seleccionamos duas teses que explicam a questão da formação humana a partir da implementação em larga escala das políticas neoliberais, o que nos auxiliou no processo de exposição sobre a compreensão da utilização da formação de professores como elemento necessário para a sobrevivência do capital em crise estrutural.

Inicialmente (primeira tese) o autor realiza uma análise da realidade apontando que as mudanças econômicas em especial a partir da crise da década de 1970, fazem com que seja superada a teoria do capital humano, no qual a escolarização era componente basilar para garantir a competição entre as diferentes economias. A teoria do capital humano passa a ser sistematicamente substituída com o fim da “era de ouro

do capitalismo” – no princípio da década de 1970. Passamos da economia com base no bem-estar-social, para a implantação de políticas neoliberais; da promessa de emprego e políticas sociais para todos para objetivação da política de estado mínimo no que se refere aos gastos sociais<sup>48</sup> e do desemprego estrutural e da teoria do capital humano para o discurso do desenvolvimento e habilidades e competências através da implementação do atributo da empregabilidade.

A educação modifica, desta forma, seu objetivo central, passando da lógica da educação organizada pelo Estado e que serviria como base para a formação de mercados econômicos competitivos para a lógica da privatização da educação definida a partir do desenvolvimento de habilidades e competências.

Morta definitivamente a promessa do pleno emprego, restará ao indivíduo [...] definir suas próprias opções, suas próprias escolhas que permitam (ou não) conquistar uma posição mais competitiva ao mercado de trabalho. A desintegração da promessa integradora deixará lugar à difusão de uma nova promessa, agora sim, de caráter estritamente privado: *a promessa da empregabilidade*. (GENTILI, 2002, p. 50 – grifos no original).

Nesse sentido a segunda tese apresentada pelo autor é justamente da centralidade do desenvolvimento da empregabilidade para a formação humana, ou seja, a empregabilidade passa a integrar as políticas sociais a partir do falso discurso de que existem empregos, mas somente aos mais aptos. Por isso, fica sob a responsabilidade da educação o desenvolvimento da empregabilidade, já que o mercado de trabalho tem por base a competição.

O emprego deixa então a esfera do direito passando a denotar a aquisição de competências articuladas ao praticismo da possível atuação no mercado de trabalho. A simetria invertida passa a imperar na constituição dos parâmetros teórico-metodológicos para que se atenda as demandas da crise estrutural do capital.

A articulação entre formação de professores e a crise estrutural do capital vai se firmando essencialmente através do estabelecimento de habilidades e competências que devem ser internacionalmente desenvolvidas e que vão sendo implantadas através de

---

<sup>48</sup> O Estado torna-se mínimo no que se refere aos gastos sociais (como saúde, educação, moradia, entre outros), mas máximo na implementação do ideário neoliberal através da implementação de um conjunto de políticas sociais necessárias para superar a crise da década de 1970 que se firmaria como crise estrutural do capital.



um suposto discurso crítico – como pudemos comprovar pelas regularidades expressas em nosso campo empírico.

A famigerada “Declaração de Bolonha” que reuniu um acordo de 29 países em 1999 e teve a adesão de mais 19 países em 2009 é exemplo da internacionalização da formação adequada aos interesses do capital. Sob o mascaramento da possibilidade da mobilidade entre os países signatários da declaração e da constituição de um padrão europeu de formação, engendra-se uma formação centralizada pelo fetichismo da individualidade (DUARTE, 2004) e pelo desenvolvimento de habilidades e competências.

Tal modelo já se encontra em desenvolvimento nas universidades brasileiras, não está restrito aos países adeptos do processo de Bolonha. Esse projeto de formação está escamoteado sob o discurso da construção da criticidade através do desenvolvimento de competências, da superação da luta de classes através do desenvolvimento da tolerância e da pluralidade, da formação fragmentada e reduzida através de desenvolvimento de cursos direcionados para o mercado (simetria invertida), da divisão entre licenciados e bacharéis, entre pedagogia e ciência, e da surpreendente destruição da formação profissional através da implementação de bacharelados interdisciplinares (presentes no projeto do REUNI e já em implementação em universidades federais como, por exemplo, a UFBA).

Duarte (2001) localiza a formação por competências, em uma grande corrente educacional contemporânea desenvolvida a partir do construtivismo, denominada por ele como “as pedagogias do aprender a aprender”<sup>49</sup>. Este autor, ao realizar uma crítica às pedagogias do “aprender a aprender” centra sua discussão em quatro principais questões, que se apresentam hoje na realidade dos cursos de formação de professores, como é o caso da Educação Física na UFS: 1) A importância em se aprender sozinho não sendo necessário ou tornando-se secundária a presença de outra pessoa no processo de transmissão e produção do conhecimento; 2) A supervalorização do método de produção e aquisição do conhecimento frente ao conhecimento enquanto conteúdo; 3) A concepção de educação funcional, pois o que deve impulsionar a atividade educativa

---

<sup>49</sup> O autor refere-se ao *learning by doing*, aprender fazendo, em referência à pedagogia proposta por John Dewey e que serve como base para a proposta educacional da UNESCO coordenado por Delors (1998) que apresenta os quatro pilares para a Educação no século XXI: 1) aprender a conhecer; 2) aprender a fazer; 3) aprender a viver juntos; 4) aprender a ser.

são os interesses dos próprios alunos; 4) A educação como ferramenta para a disputa de postos de trabalho.

Nesse sentido, as pedagogias do “aprender a aprender”, base da proposta de educação da UNESCO para o Brasil e outros países da América Latina, têm um caráter de desenvolvimento de políticas compensatórias de alívio a pobreza, não trazendo em si pressupostos que sirvam como base para a construção de uma pedagogia socialista, mas sim para a mundialização da educação no modelo capitalista. Segundo Melo (2004) o modelo da *Educação Para Todos* implementado pela UNESCO nos países da América Latina e do Caribe principalmente a partir dos anos de 1980, é conduzido pelo BM e pelo FMI, com vistas a uniformizar as políticas educacionais da região com base em um caráter restrito, excludente, privatista e que limita o acesso da classe trabalhadora ao conhecimento científico mais avançado produzido pela humanidade.

Do ponto de vista [...] do BM e do FMI, a educação surge como eixo das ações de redução da pobreza, pelo incremento individual ao capital humano, ou seja: ao tentar sua qualificação ou requalificação para o trabalho [...] cada pobre ‘pode estar aumentando’ suas possibilidades de emprego remunerado e produtivo, além de garantir uma melhor qualidade de vida, a partir de conhecimentos adquiridos sobre higiene e planejamento familiar, o que contribuiria assim, para o desenvolvimento e crescimento de seu país (MELO, 2004.p. 164).

O projeto de mundialização da educação articula-se sobremaneira à implantação de uma pedagogia que segundo Duarte (2001) lega aos professores a tarefa não de auxiliar na construção de uma educação que faça uma crítica à realidade com vistas a transformá-la, mas conhecer quais competências o mercado de trabalho está exigindo para que seja possível se adaptar a ele. Por isso, a criatividade que impregna o discurso das pedagogias do “aprender a aprender” não está na necessidade de se criar novas formas de organização que transformem radicalmente a sociedade do capital, mas sim de desenvolver a criatividade que possibilite rápidas adaptações a realidade atual.

Nesse sentido, compreender o processo de mundialização da educação possibilita compreender a base de desenvolvimento das políticas de formação de professores internacional e nacionalmente, pois as mesmas têm como lastro político-ideológico a subserviência e manutenção do modo do capital produzir e reproduzir a vida.

O estudo de Santos Junior (2004) e de outros autores como: Rodrigues (2007), Freitas (2007), Taffarel e outros (2007), Moraes e Torriglia (2003), Lacks (2004), Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), têm levantado algumas problemáticas recorrentes nos cursos de formação de professores, o que indica uma padronização da formação objetivada através da direção dada pelos parâmetros teórico-metodológicos que são essenciais mediadores da formação de professores, como afirma Santos Junior (2004).

Apresentamos uma síntese, realizada por Taffarel e outros (2007) que aponta as problemáticas recorrentes na formação de professores em seis eixos, todos evidenciados em nossa análise documental:

**1) Problemas teóricos:** presença de teorias positivistas e idealistas na orientação do trato com o conhecimento no currículo; tais teorias não apontam para uma transformação radical da organização do trabalho pedagógico da escola capitalista; **2) Problemas epistemológicos:** hegemonia na produção do conhecimento, com o desenvolvimento de estudos que apresentam abordagem teórica com base hermenêutica, empírico-analíticas e com fortes ênfases nas teorias pós-modernas, inserindo no centro da formação, a presença de representações, da cultura e da linguagem como ontologia do ser social. No que se refere à teoria crítica, a separação entre teoria e prática e o silenciamento quanto a luta de classes e as determinações do capital que incidem sobre a educação e que são geridas pelo estado burguês são equívocos fatais; **3) Problemas financeiros:** deficiência no financiamento público, decorrentes da desresponsabilização do Estado no que se refere a educação pública, o avanço das parcerias público-privadas e o conseqüente repasse de verbas para os setores da economia privada; **4) Problemas infra-estruturais:** infra-estrutura dos cursos de formação de professores é muitas vezes incompatível ou insuficiente para a demanda dos cursos, falta de professores, pouca titulação, aumento do número de alunos por turma, precarização do trabalho docente, ausência de assistência estudantil, falta de corpo-técnico administrativo e pela falta de planos e projetos no que se remete a qualificação e requalificação profissional; **5) Problemas curriculares:** base teórica inconsistente, dicotomia entre teoria e prática, desarticulação entre ensino-pesquisa-extensão, formação voltada para as competências mínimas sob a demanda da empregabilidade e do mercado de trabalho, processos de gestão anti-democráticos; **6) Problemas políticos:** a crescente perda de autonomia das universidades públicas brasileiras (que tem seu cerne no financiamento) apresenta

inúmeras consequências, entre as quais podemos citar: a reestruturação de cursos sem o investimento financeiro necessário, inclusão no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)<sup>50</sup> de programas que interessam unicamente as políticas governamentais, adoção de programas de caráter compensatório, focal e assistencialista para “aliviar a pobreza”, vinculando a destinação de recursos a estes programas, aplicação de avaliações (que possibilitam o controle ideológico sobre a formação e produção do conhecimento nas universidades).

A recorrência dos problemas levantados configuram uma cultura pedagógica que é constituída no modo como o capital em crise estrutural domina o Estado e constitui as políticas públicas para a formação de professores. Os parâmetros teórico-metodológicos para formação de professores localizam-se na superestrutura de nossa sociedade, portanto são geridos pelo Estado e dominados pelo capital.

[...] a incorporação do conhecimento como força produtiva principal do modo de produção social, processo que se consolida de forma concentrada nos países desenvolvidos, incluindo aí acordos de cooperação tecnológica, provocando um aprofundamento da marginalização dos países subdesenvolvidos; b) fortalecimento do capital privado e enfraquecimento da esfera pública como movimento e reprodução ampliada do capital, aprofundando a dependência econômica entre os países; c) desemprego e mudanças nas necessidades de qualificação para o trabalho associadas aos desmonte das políticas sociais, como movimento de reprodução ampliada do trabalho; d) intensificação das políticas de “formação de consenso”, associadas à captação de recursos e às políticas de empréstimo de agências financeiras internacionais, estabelecendo novas condicionalidades na formulação de políticas para as regiões e países (MELO, 2004, p.253-254).

Ao articularmos a tese defendida por Melo (2004) sobre o processo de mundialização da educação e as regularidades levantadas em nosso campo empírico, é possível afirmar que a formação de professores de Educação Física provavelmente está determinada, em uma de suas instâncias, pelas mediações do projeto de mundialização da educação. Isso se constata na análise das concepções que em sua generalidade,

---

<sup>50</sup> O PDI, elaborado para um período de 5 (cinco) anos, é o documento que identifica a Instituição de Ensino Superior (IES), no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver. A elaboração do PDI deverá explicitar o modo pelo qual o documento foi construído e a interferência que exercerá sobre a dinâmica da Instituição, tendo como pressuposto o atendimento ao conjunto de normas vigentes” (PDI, Diretrizes para Elaboração, sp, 2004).

particularidade e singularidade se apresentaram articuladas às concepções de formação necessárias para dar sobrevida do capital em crise estrutural.

Mas também, ao apresentarmos tais regularidades o fizemos com o objetivo de levantar as possibilidades superadoras no campo da formação de professores, pois ultrapassar a constatação da realidade constitui como uma necessidade a partir da compreensão dialética da construção da ciência e da necessidade histórica de socialização da mesma à serviço da superação do capitalismo. Tais possibilidades de essência apresentam-se articuladas à construção de uma resistência frente ao processo de mundialização da Educação, ou seja, na construção da crítica na acepção marxiana, que só pode materializar-se na realidade e em oposição a ela.

Portanto não tem como ponto de partida um plano teórico, mas uma realidade concreta; tem de ser materialista, logo, dispensa qualquer possibilidade de basear-se em ideais educativos. Dá-se em um dado momento histórico concreto; não descuida, em hipótese alguma da totalidade histórica e social, o que significa que [...] deve demonstrar a relação existente entre os valores educativos e as condições materiais implícitas, contribuindo para a dissolução destas bases; deve situar a importância da análise econômica pondo em relevo o papel desempenhado pela educação no seio do processo de produção e reprodução do capital; e por fim, deve estabelecer as condições para a análise da educação realmente existente, ou seja, das idéias educacionais dominantes de forma dialética, o que implica em reconhecer que as possibilidades de superação se gestam no interior das tendências realmente existentes. (SANTOS JUNIOR e outros, 2009, p. 39).

Temos acordo com a constatação de que as possibilidades superadoras surgirão do interior das contradições para a formação de professores que hoje fazem parte das políticas de mundialização da educação. Por isso elas não se materializarão fora da luta de classes e da resistência na luta pela tomada da direção da formação humana em geral, da formação de professores em particular e da formação de professores de educação física em específico, sendo assim, buscamos nos alinhar aos autores que apontam que as perspectivas de superação podem/devem ser constituídas ainda no modo capitalista de produção e da necessária construção de uma pedagogia de transição<sup>51</sup> que aponte os pressupostos que constituirão as bases de uma pedagogia socialista.

---

<sup>51</sup> A defesa de uma formação de transição centra-se nos pressupostos defendidos por Trotsky (2009), sobre a necessidade de mobilização através da constituição de reivindicações transitórias. Reconhecemos portanto como tarefa no campo da formação de professores a necessidade de tomada da

#### *4.2 Possibilidades superadoras no campo da Formação de Professores*

Assim como Melo (2004), Santos Junior (2005), Lacks (2004), Rodrigues (2007), entre outros autores, trabalhamos com a hipótese de que o debate da formação de professores deve ser realizado a partir da compreensão de que os interesses mais gerais do capital incidem diretamente na formação dos professores – estes compreendidos como trabalhadores do campo da educação. A partir desta constatação defendemos a possibilidade de construção de uma base teórica que possa dar sustentação a um projeto alternativo de formação e sociedade em resistência ao processo de mundialização da educação, ou seja, do lastro que sustentará a base de uma formação transitória entre o atual modo de produção da vida e outro, qualitativamente superior.

Não afirmamos aqui que a tendência é a superação do capitalismo de forma idealista e que tal superação se dará longe das lutas sociais, e sim que esta transição só se constituirá como processo e obra da própria classe trabalhadora em luta. A prerrogativa a qual nos alinhamos, tem acordo com Mészáros (2007), que apresenta hoje como possibilidade para a humanidade ou a constituição do socialismo ou a extinção, já que os dados da realidade comprovam o processo de destruição das forças produtivas em curso.

A partir da compreensão de que as formulações superadoras nascem do processo de luta de classes, Santos Junior (2005) sintetiza as discussões realizadas pelos movimentos de oposição ao processo de mundialização da educação<sup>52</sup> durante as décadas de 1980 e 1990 a respeito da reformulação dos cursos de formação de professores realizados em especial a partir do trabalho da ANFOPE, ANPEd, do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e do Fórum de Educação do Campo. Entre as discussões apresentadas pelo autor destacamos: 1) A articulação dos cursos de formação de professores com a educação básica através da efetivação de pesquisas voltadas para o ensino fundamental e médio; 2) A ampliação do debate sobre a formação de professores em especial a inserção das entidades de classe e entidades científicas neste debate; 3) A

---

direção da formação humana no sentido da não separação de premissas teórico-científicas das premissas programáticas, buscando articular à luta de classes a construção dos pressupostos necessários para a transição da formação unilateral para outra qualitativamente superior que tenha como premissa nuclear a universalização do trabalho.

<sup>52</sup> Os embates de projetos históricos de formação e sociedade expressos no campo da formação de professores.

vigilância constante das propostas autoritárias de reformulação das licenciaturas advindas do SESU/MEC e do CNE; 4) A necessidade de articulação dos cursos de pedagogia e as demais licenciaturas definindo as disciplinas pedagógicas e a organização dos estágios e práticas de ensino buscando consolidar uma base comum nacional e a articulação curricular.

A consolidação de uma base comum nacional para a formação de professores – compreendida como “uma concepção básica de formação do educador e definição de um grupo de conhecimentos que será fundamental para a formação deste futuro professor, independentemente da especificidade do campo de atuação” (RODRIGUES, 2007, p. 47) –, se apresenta nos princípios apontados pela ANFOPE em 1998:

- a) sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais bem como o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola que permita a apropriação do processo de trabalho pedagógico, criando condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional;
- b) unidade entre teoria/prática, que implica assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que impregna a organização curricular dos cursos, e não se reduz à mera justaposição da teoria e prática em uma grade curricular; teoria e prática que perpassam todo o curso de formação e não apenas a prática de ensino, o que implica em novas formas de organização curricular dos cursos de formação; a ênfase no trabalho docente como base da formação e fonte dessa forma nova de articulação teoria/prática; ênfase no desenvolvimento de metodologias para o ensino dos conteúdos das áreas específicas; tomar o trabalho como princípio educativo na formação profissional, revendo-se os estágios e sua relação com a rede pública e a forma de organização do trabalho docente na escola ; e ênfase na pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social.
- d) gestão democrática como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola. O profissional da educação deve conhecer e vivenciar formas de gestão democrática, entendida como superação do conhecimento de administração enquanto técnica, na direção de apreender o significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações entre os profissionais, entre estes e os alunos, assim como na concepção e elaboração dos conteúdos curriculares.
- e) compromisso social e ético do profissional da educação, com ênfase na concepção sócio-histórica de educador, estimulando a análise política da educação e das lutas históricas destes profissionais professores articuladas com os movimentos sociais; (ANFOPE, 1998, p. 45-46).

A ANFOPE consolida sua proposta para a formação de uma base comum nacional em 1998, no entanto em 2010 ainda não temos aprovada nacionalmente tal proposta, o que significa um retrocesso dos cursos de formação de professores ao não apresentarem tais pressupostos que minimamente poderiam assegurar uma concepção de formação básica ampliada no campo das licenciaturas independente da área de intervenção.

A dualidade estrutural da educação define diferentes tipos de formação de acordo com a origem de classe e com a função social a ser exercida no processo de divisão social do trabalho. O que se expressa principalmente na fragmentação curricular e na ditomia entre teoria e prática. A expressão da fragmentação do currículo se apresenta de início na organização da grade curricular cuja distribuição de disciplinas se apresenta de forma a promover a teoria de que se primeiro aprende na prática para depois aplicar-se na teoria (KUENZER, 2002).

A análise dos dados confirma que a dualidade estrutural da educação se expressa tanto nos parâmetros teórico-metodológicos quanto nos currículos de licenciatura e bacharelado da UFS – não esquecendo que a própria fragmentação da formação é expressão máxima da dualidade estrutural da educação no campo da Educação Física. A confirmação da tese apresentada por Kuenzer (2002), se apresenta de forma mais clara na organização das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, cujas concepções terminalistas confirmam a permanência da dicotomia teoria e prática e o processo de aprofundamento da fragmentação curricular no campo da formação de professores.

Os estudos de Freitas (2007) nos permitem localizar tais disciplinas como centrais para processo de reconitualização curricular indicando possibilidades de essência rumo à superação da dicotomia teoria e prática nos currículos e na possível reconstrução de parâmetros teórico-metodológicos para a formação de professores que se oponham ao processo de mundialização da educação. Tal autora apresenta como decisiva para a formulação de propostas superadoras no campo da formação de professores, a compreensão da docência e da prática pedagógica como trabalho humano e que pode auxiliar no processo de transformação social ou de manutenção da sociedade de classes.

A estruturação terminalista das disciplinas de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino acaba por deixar para o final do curso o enfrentamento de problemáticas



significativas da realidade que deveriam ser centrais para a formação de professores. O afastamento da realidade concreta no período de formação, ou seja, o distanciamento dos professores em formação da prática socialmente útil torna a possibilidade de compreensão radical da sociedade com vistas a transformá-la uma tarefa que passa longe da formação acadêmica.

[...] o professor como um profissional da educação, deve necessariamente encarar a docência como trabalho que, como tal, transforma a natureza e as condições sociais que envolvem sua existência. A compreensão da prática docente como trabalho, e não como uma atividade sem maiores compromissos com a transformação da realidade, requer uma análise do método de trabalho docente e implica descrição, compreensão e interpretação dos fenômenos sociais que envolvem o ensino com o objetivo de transformar as condições concretas em que se desenvolve (FREITAS, 2007, p. 18).

A compreensão da docência e da prática pedagógica como trabalho permitem o entendimento sobre a materialização na universidade da divisão social do trabalho que se expressa de forma mais aparente na fragmentação curricular. Os acadêmicos em formação ao entrarem em contato com o trabalho fragmentado, com a concepção de produção do conhecimento cindida entre formulação e execução, incorporam a compreensão de que primeiro vem a teoria e depois a prática. Isso materializa a concepção de que para uns cabe a formulação teórica e a outros a execução prática.

A fragmentação entre os dois elementos que compõem o trabalho determina a forma com que se reproduz a concepção da produção de conhecimento em que “como um dado pronto, acabado, cristalizado, estático, que separa sujeito que conhece do objeto a conhecer” (FREITAS, 2007, p. 43). No entanto, se compreendermos o conhecimento como resultado do trabalho vivo, no qual teoria e prática são indissolúveis e que estas se objetivam através da ação direta do homem na natureza e que desta ação resulta a produção da cultura humana, tomaremos o trabalho como princípio educativo e a ciência (cultura humana) como fruto da ação transformadora do homem na natureza (em constante transformação) e não como algo estático e acabado. Isso permite, como nos apresenta Freitas (2007), compreender o trabalho como articulador do processo de objetivação e apropriação também no campo da educação.

No campo da formação de professores de Educação Física (tomando como referência uma formação ampliada, não fragmentada entre licenciatura e bacharelado) o

ponto de partida constituir-se-á na realidade concreta, na compreensão do objeto de estudo da área em sua totalidade, sem confusões e indisciplina teórica, com base em determinantes históricos, enfim, no conhecimento das múltiplas determinações que objetivam a realidade da formação e intervenção dos professores de Educação Física. No caso da documentação analisada verificamos que isto não se apresenta na realidade, no entanto é em oposição a esta realidade que se contituem as possibilidades superadoras de essência.

No caso da formação de professors de educação física, a separação da formação inicial aprofunda a dicotomia teoria e prática na formação. Para além da divisão entre disciplinas teóricas e práticas há a fragmentação do conhecimento científico, que de forma artificial se constitui, como se o conhecimento da Cultura Corporal tivesse determinantes históricos e bases conceituais diferentes quando aplicado dentro ou fora da escola.

O domínio dos elementos que constituem o trabalho pedagógico e seus determinantes históricos é impossibilitado pelo distanciamento do conteúdo teórico do prático. A realidade precisa ser o ponto de partida e de chegada da formação de professores, deve-se partir da prática social e retornar a ela, mas com uma compreensão diferenciada, partindo do abstrato ao concreto pensado.

A concepção propedêutica e terminalista de Estágio e Prática de Ensino impossibilita que este caminho seja percorrido, pois se configura a lógica idealista e não a lógica dialética, na qual o movimento do e no pensamento se constitui no movimento do abstrato ao concreto. O movimento do abstrato ao concreto não pode ser confundido com o movimento que parte da teoria para chegar na prática, o abstrato ao qual nos referimos é a própria realidade ainda não conhecida, difusa e o ponto de chegada necessariamente precisa ser o concreto pensando, ou seja, o movimento de estudo e conhecimento da realidade em todos os seus planos e dimensões.

A distinção entre as disciplinas teóricas e disciplinas práticas e a colocação dos estágios somente ao final do curso separam, *também para o aluno*, o momento da teoria do momento da prática, estabelecem uma cisão entre os atos de concepção e execução, criando a ilusão de que está reservado aos estágios apenas o momento da prática, despindo-o de todas as possibilidades da reflexão teórica, favorecendo dessa forma um salto da “teorização” para o “pragmatismo”, para o imediatismo pedagógico (FREITAS, 2007, p. 225).

É um equívoco desenvolver nos cursos de formação de professores a concepção de que a atividade teórica se desenvolve dissociada da atividade prática e vive-versa. De acordo com os estudos de Lacks (2004), Freitas (2007) e Rodrigues (2007), a prática deve se constituir como mediadora da formação docente. Pois assim a configuração do trabalho como princípio educativo, ou seja, a prática como articuladora do conhecimento na formação de professores se apresentará como possibilidade de essência para a superação da dicotomia teoria e prática. Assim, a presença no currículo das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado desde o princípio do curso, a partir da concepção da crescente complexificação da docência no sentido do abstrato ao concreto, pode se configurar como forma de assegurar a mediação da prática na formação de professores.

A relação dos alunos com o trabalho pedagógico [...], concreto, através de sua intervenção prática, pode criar possibilidades, ainda que nos limites do capitalismo e da estrutura universitária, de se lutar para estabelecer, *pelo menos*, o nexó crítico entre trabalho/educação, anunciando o que poderá ser no futuro, a educação livre destas amarras. Para isso, será necessário que os alunos se apropriem, no seu processo de formação, dos princípios teóricos e metodológicos que permitam a compreensão de sua prática e da função social e de seu trabalho pedagógico. Sem esta apropriação de conhecimentos, o trabalho torna-se alienado, passa por um processo de desqualificação, pois é destituído de suas qualidades de reflexão e criação (FREITAS, 2007, p. 233).

As contribuições organizadas por Pistrak (2009)<sup>53</sup> nos possibilitam entrar em contato com propostas interessantes para reconceptualização curricular no sentido defendido nesta pesquisa. Não caberá neste estudo o aprofundamento das experiências desenvolvidas por este autor, no entanto apresentaremos algumas de suas proposições – a formação com base na realidade atual; o trabalho como princípio educativo; a questão dos complexos e a auto-organização estudantil – no sentido de levantar princípios teórico-metodológicos que possam vir a constituir-se como um sólido lastro que

---

<sup>53</sup> “Moisey M. Pistrak foi um dos líderes ativos das duas primeiras décadas de construção da escola soviética e do desenvolvimento da pedagogia marxista na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas [...] Pistrak era doutor em Ciências Pedagógicas, professor e membro do partido comunista desde 1924. [...] Pistrak é vítima de calúnia e sofre perseguição junto com outros pedagogos [...] foi preso em setembro de 1937 durante a perseguição stalinista dos anos 1930; sua morte por fuzilamento ocorreu em 25 de dezembro de 1937, após permanecer três meses preso” (FREITAS, 2009, p. 17-18).

possibilite a configuração da prática como mediadora essencial da formação docente, do trabalho como princípio educativo e da Prática de Ensino e dos Estágios Supervisionados como articuladores do currículo.

O estudo a partir da atualidade expressa na experiência da *Escola-Comuna* (PISTRAK, 2009) reporta-se ao período de constituição da revolução soviética, de um período de construção da transição do capitalismo ao comunismo através do socialismo. A atualidade naquele período se referia à realização de enfrentamento pela União Soviética ao imperialismo capitalista.

A atualidade deve ser compreendida como luta que começa na brecha rompida; esta luta vai aumentar cada vez mais, ficar encarniçada e crescer, enquanto a vitória não venha pela revolução. Todo o restante pode-se dizer que coexiste na atualidade, mas não é atualidade (PISTRAK, 2009).

Partindo do pressuposto de que a educação deva permitir se compreender e dominar a realidade com o objetivo de transformá-la, o que significaria hoje o estudo com base na atualidade nos cursos de formação de professores?

Primeiramente significa romper com o modelo teórico idealista e propedêutico que se expressam na Formação de Professores. O estudo do que é a atualidade, não significa estudar aquilo que é moda, o estudo da realidade atual deve levar a compreensão da realidade em sua totalidade, ou seja, formar professores que tenham condições de constatar, compreender, explicar e intervir na realidade objetivando transformá-la e para tal, o estudo daquilo que é clássico e fundamental também se faz necessário. A formação de professores com base na atualidade precisa partir da prática social e retornar para ela, em movimento dialético.

Pistrak (2009), ao desenvolver o trabalho na União Soviética, alertava para que o trabalho como princípio educativo se efetivasse com base na perspectiva da revolução social, ou seja, da possibilidade histórica da construção do comunismo. Hoje o trabalho como princípio educativo deve articular-se à necessária luta pela formação da consciência de classe em oposição ao processo de aprofundamento da alienação, buscando superar o fetichismo da individualidade, o falso discurso da pluralidade das culturas locais que dissimula o motor da história que é a luta de classes.

O estudo com base na atualidade objetiva a compreensão dos fenômenos sociais em suas múltiplas determinações, o que preconiza o trabalho coletivo na construção e na

efetivação prática dos currículos de formação de professores. A proposta apresentada na experiência soviética toma o trabalho socialmente útil (do trabalho do auto-cuidado e auto-serviço às suas formas mais complexas) em sua base, ou seja, o trabalho como princípio educativo.

Já a proposta de ensino por complexos não resolve o problema da dissociação teoria e prática por si só. O complexo é um espaço de articulação entre a atualidade, a auto-organização e o trabalho (FREITAS, 2009). O ensino por complexos é uma proposta para organização curricular com vistas à compreensão dos fenômenos a partir de sua essência dialética.

A noção de complexo de estudo é uma tentativa de superar o conteúdo verbalista da escola clássica, a partir do olhar do materialismo histórico-dialético, rompendo com a visão dicotômica entre teoria e prática (o que se obtém a partir da centralidade do trabalho das pessoas no complexo). Ele não é um método de ensino em si, embora demande, em associação a ele, o ensino a partir do trabalho: o método geral do ensino pelo trabalho [...]. Neste sentido o complexo é uma construção teórica da didática socialista como um espaço onde se pratica a tão desejada articulação entre teoria e prática, pela via do trabalho socialmente útil (FREITAS, 2009, p. 37-38).

A proposta do desenvolvimento do trabalho a partir da auto-organização estudantil deve ter como princípio o compromisso social e ser desenvolvida a partir de uma participação crítica, ativa e criativa. Nesse sentido, a auto-organização não é só participar da manutenção da limpeza, da organização da escola, a auto-organização não pode apenas ser um ato rotineiro, ela precisa ter uma função educativa, que poderá marcar profundamente a formação dos estudantes.

A participação democrática em formas coletivas de gestão e organização são de extrema relevância para a formação do ser humano em sua totalidade e base para o desenvolvimento da auto-organização estudantil. A auto-organização ou auto-direção estudantil deve desenvolver-se portanto a partir de três fundamentos básicos: “1) habilidade de trabalhar coletivamente, habilidade de encontrar seu lugar no trabalho coletivo; 2) habilidade de abraçar organizadamente cada tarefa; 3) capacidade para criatividade organizativa”. (PISTRAK, 2009, p. 126).

Apesar de Pistrak levantar estes fundamentos nas duas primeiras décadas de construção da experiência da escola soviética, tais fundamentos se mostram dramaticamente atuais para uma formação de professores que rompa com o processo de

alienação formativa a que estamos submetidos hoje. É candente a necessidade de formação tendo como princípio a superação do individualismo mesquinho, a competição exacerbada, o sectarismo e o egoísmo, que são formas próprias de tratamento do modo do capital organizar a vida. O desenvolvimento da habilidade de abraçar organizadamente cada tarefa pressupõe o desenvolvimento de hábitos de organização, de disciplina e de estudo. Já o desenvolvimento da capacidade de criatividade organizativa possibilitará aos próprios estudantes auxiliarem na construção e criação de novas formas de organização e direção, buscando não só dirigir a sua própria formação, mas também organizar novas formas de direção e organização que superem o modo de produção capitalista. Por fim, com base nos estudos de Pistrak (2009) atualizamos a proposição de Taffarel e outros (2007) acrescentando alguns pontos necessários para a consolidação de uma formação transitória no campo da formação de Professores de Educação Física:

- 1) Uma sólida formação teórica interdisciplinar com base na possibilidade histórica da formação omnilateral.
- 2) A indissolubilidade entre teoria e prática, constituída a partir do trabalho socialmente útil como princípio educativo.
- 3) Gestão coletiva a partir da criação de novas formas de organização com base na auto-direção estudantil.
- 4) Desenvolvimento do currículo com base na realidade atual e no compromisso social, a partir da compreensão histórico-social do trabalho e da necessidade do acesso aos bens culturais a todos que participam de sua produção.
- 5) Formação continuada em oposição à especialização precoce e formação ampliada na licenciatura em oposição à fragmentação da profissão entre Licenciatura e Bacharelado.
- 6) Avaliação permanente, organizada de forma coletiva que abarque a totalidade da instituição formativa, incluindo seus docentes, a aprendizagem e todos os programas e projetos desenvolvidos na instituição.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS ARTICULADAS ÀS POSSIBILIDADES SUPERADORAS**

As relações de produção burguesas são a última forma antagônica do processo de produção social, antagônica não no sentido de um antagonismo individual, mas de um antagonismo que nasce das condições de existência sociais dos indivíduos; as forças produtivas que se desenvolvem no seio da sociedade burguesa criam, ao mesmo tempo, as condições materiais para resolver este antagonismo. Com essa formação social termina, pois, a pré-história da humanidade (MARX, 2008, p.48).

O objetivo da investigação foi responder à pergunta científica – apontando possibilidades superadoras – sobre as contradições que se expressam no espaço da formação de professores tensionado por distintos projetos de educação e tomando como espaço concreto de materialização das contradições, dos projetos em disputa o Estágio Supervisionado e a Prática de Ensino. A hipótese inicialmente delimitada apontou para a necessidade da reconceptualização, ou seja, da necessidade de construir uma nova concepção de currículo para a formação dos professores e não somente mudar o conceito de currículo, tendo a Prática de Ensino e os Estágios como eixos articuladores da organização curricular e essenciais mediadores da formação docente. No decorrer dos estudos verificamos que:

1) A forma com que se apresentam as perspectivas de formação de professores, considerando a crise estrutural do sistema capitalista de produção e reprodução da vida, demonstra o confronto de projetos antagônicos: um no marco da mundialização da educação segundo os interesses do capital e outro na perspectiva da formação omnilateral. Assim sendo, apresentamos as contradições que fundamentam a constituição das políticas de formação de professores buscando compreender de que forma as diferentes perspectivas de formação humana se constituem em tempos de crise do capital. Os dados comprovaram o aprofundamento da crise do capital, que não mais se apresenta como crise cíclica, mas como crise estrutural que avança no processo de destruição das forças produtivas, ou seja, de extinção da própria humanidade. Por isso, a formação humana em tempos de crise estrutural do capital passa a apresentar como contradição fundamental a luta entre capital e trabalho, podendo ser constituída a partir de pressupostos que aprofundam esta contradição ou de pressupostos que superem a mesma, com base na universalização do trabalho.

2) A partir da compreensão das categorias trabalho, divisão social do trabalho e alienação, apresentamos como estas categorias se constituem na base da formação de professores de modo geral, da formação de professores de Educação Física em particular e na singularidade da formação de professores de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe. Assim a concepção de trabalho, de projeto histórico, de formação, de Educação Física, de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino nos cursos de Licenciatura em Educação Física e Graduação em Ciência e Atividade Física e do Esporte na UFS mostraram-se articuladas ao processo de mundialização da educação que vem sendo implementado de forma mais intensa na América Latina e no Caribe a partir da década de 1980. A análise das concepções expressas no ordenamento legal e nos cursos analisados comprovam a materialização da divisão social do trabalho e da alienação como fundantes da formação de professores de Educação Física no Brasil, e que a maior expressão da alienação na formação inicial constitui-se na divisão da formação entre licenciados e bacharéis. A análise dos documentos também comprovou nossa hipótese de pesquisa, pois as contradições existentes entre qualificar X desqualificar, entre emancipar X alienar materializaram-se essencialmente na dicotomia entre teoria e prática e, também, porque encontramos na documentação da formação de professores em geral, da formação de professores de Educação Física em particular e na singularidade dos currículos dos cursos de Educação Física da UFS os elementos constituintes desta contradição.

Tanto as concepções expressas nos parâmetros teórico-metodológicos, quanto a falsa interpretação das DCNEF implantada pelo CONFEF na área expressaram-se na singularidade dos currículos analisados da UFS. Concepções de trabalho, projeto histórico, formação, Educação Física, Estágio Supervisionado e Prática de Ensino apresentaram-se tanto nos parâmetros teórico-metodológicos, quanto nos currículos analisados alinhados às demandas da crise estrutural do capital. Por isso, não se apresentou outra concepção de formação nos currículos analisados que não fosse profundamente alienada e unilateral. Concluímos também que a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado materializam no currículo um espaço de disputa, ou seja, sintetizam de forma dialética no currículo a concepção de trabalho.

Tal contradição nos possibilitou levantar como possibilidade de essência que a materialização de concepções de Prática de Ensino e de Estágio Supervisionado diametralmente opostas às encontradas poderão ser tomadas como articuladoras da



organização curricular, o que deverá apresentar como base da organização curricular o trabalho como princípio educativo.

3) Para a superação da dicotomia entre teoria e prática presente nos cursos de formação de professores e da alienação a que está submetido o professor em suas formação é resistir frente ao avanço da destruição das forças produtivas, utilizando a educação como instrumento de luta necessário para a elevação do padrão cultural da classe trabalhadora, objetivando construir uma formação transitória no campo da formação de professores.

De modo mais geral apresenta-se como necessária a luta pela constituição de parâmetros teórico-metodológicos que avancem no sentido da formação de uma base comum nacional que apresente como princípios formativos mínimos uma sólida formação teórica e interdisciplinar, a unidade entre teoria/prática, a gestão democrática e o compromisso social dos educadores. Acrescentamos ainda a possibilidade de efetivação na formação de professores da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado como articuladores do currículo e do trabalho como princípio educativo.

No que se refere à formação de professores de Educação Física, os limites colocados pelas DCNFP demonstram a necessidade de implementação de uma proposta que apresente como possibilidade única para a formação a Licenciatura Ampliada, cujo ponto de partida se constitua na prática social, a partir de uma unidade teórico-metodológica, do trabalho como princípio educativo, da prática como articuladora do currículo e de um projeto político pedagógico claro, construído coletivamente que apresente como horizonte a superação do modo do capital produzir e reproduzir a vida.

Quanto aos cursos analisados na UFS, primeiramente é necessário que se ampliem as discussões referentes à reformulação curricular, para que a forma anti-democrática vivenciada em 2005 não se repita e que se possa constituir na UFS um curso de Educação Física socialmente referenciado. Os limites impostos pela divisão curricular da área na formação inicial precisam ser superados para que através de uma formação ampliada os professores em formação na UFS desenvolvam uma visão da totalidade dos campos de trabalho da Educação Física.

Por fim, ressaltamos a possibilidade de desenvolvimento de novos estudos no campo da constituição de uma formação transitória, com base na experiência de Pistrak (2009), cujas proposições apresentam princípios que podem vir a constituir-se como um sólido lastro para a objetivação da formação omnilateral.

Buscamos nesta pesquisa utilizar a ciência no sentido de fazer avançar o debate em defesa de uma formação qualificada para os professores de Educação Física e estamos convencidos que esta formação deva articular-se diretamente à defesa do trabalho frente aos avanços do capital, da omnilateralidade como possibilidade histórica de formação e do socialismo como projeto histórico de sociedade.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Melina Silva. **Diretrizes Curriculares Nacionais:** um olhar através da vivência no Movimento Estudantil de Educação Física. Monografia de Conclusão de Curso. Departamento de Educação Física. Setor de Ciências Biológicas. Departamento de Educação Física. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005. 40p.

ALVES, Melina Silva; TITTON, Mauro; TRANZILO, Paulo José Riel. O embate de Projeto na definição da Diretrizes Curriculares Nacionais nos Cursos de Educação Física: contribuições do MEEF para a formação de professores. **Motrivivência**. Ano XVII, n. 25. Florianópolis: Editora da UFSC, 2005. p.79 -102

ALVES, Melina Silva; Figueiredo, Erika Suruagy de; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Universidade Nova: Um substituto da Reforma Universitária?. In: **Anais III EBEM**. Salvador: 2007.

ANDERY, Maria Amália e outros. **Para compreender a ciência:** uma perspectiva histórica. 15ed. Rio de Janeiro: Garamond: 2006.

ANDRIOLI, Antônio Inácio. **As sementes do mal:** a silenciosa contaminação de solos e alimentos. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

ANTUNES, Ricardo. Introdução. In: MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

BARONE, Paulo Monteiro Vieira Braga. Palestra (Informação Verbal): Reestruturação Curricular: formação e atuação profissional em Educação Física. UFSM. **Disponível em:** <http://www.multiweb.ufsm.br/web/cpdeventos/videoteca.php?id=177&cat=29>. Acesso em 15/11/2009.

BRITO NETO, Anibal Correia. **O Impacto das Diretrizes Curriculares Nacionais nos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Graduação em Educação Física do Estado do Pará**. Dissertação de Mestrado em Educação. Belém: Universidade Estadual do Pará, 2009. 126p.

CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética Materialista:** categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

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

CONTEE. Diretor-geral da Unesco lê mensagem sobre Dia Mundial dos Professores. **Disponível em:** <http://www.contee.org.br/noticias/educacao/nedu8.asp>. Acessado em 25/05/2008.

CNTE. Esclarecimento sobre o reajuste do piso. **Disponível em:** [http://www.cnte.org.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=2021&Itemid=87](http://www.cnte.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=2021&Itemid=87). Acessado em 13/10/2009.

CRUZ, Amália Catarina Santos. **O Embate de Projetos na Formação de Professores de Educação Física:** além da dualidade licenciatura – bacharelado. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. 151p.

D'AGOSTINI. **A Educação do MST no Contexto Educacional Brasileiro**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2009. 205p.

DUARTE, Newton. **A Formação do Indivíduo e a Objetivação do Gênero Humano** (categorias iniciais de uma reflexão sobre o processo de formação do indivíduo numa perspectiva histórico-social). Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1992, 238p.

\_\_\_\_\_. As Pedagogias do Aprender a Aprender e algumas ilusões da assim chamado Sociedade do Conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. n. 18, Set/Out/Nov/Dez., 2001. p.35-40.

\_\_\_\_\_. O Bezerro de ouro, o fetichismo da mercadoria e o fetichismo da individualidade. In: DUARTE, Newton (Org). **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

ENGELS, Friedrich. **O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem**. 4ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Global, 1990.

\_\_\_\_\_. **Do Socialismo Utópico ao Socialismo Científico**. 2ed. São Paulo: Centauro, 2005.

\_\_\_\_\_. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 2ed. São Paulo: Centauro, 2004.

EVANGELISTA, João Emanuel de Oliveira. **Crise do Marxismo e Irracionalismo Pós-Moderno**. 2ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FIGUEIREDO, Erika Suruagy de Assis. **As ações afirmativas na educação superior: política de inclusão à lógica do capital**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2007. 186 p.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos e ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de. Formação Profissional em Educação Física Brasileira: uma súmula das discussões dos anos 2001 a 2004, In: Caparróz, Francisco Eduardo; ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de. **Educação Física Escolar**. Política, Investigação e Interação. LESEF/UFES: Vitória. NEPEC/UFU: Uberlândia, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Ciclos, Seriação e Avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2006b.

\_\_\_\_\_. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRÁK, Moisey Mikhaylovich. **A Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A polissemia da categoria trabalho e a batalhas das idéias nas sociedades de classe**. Grupo de Trabalho/ ANPED. Caxambu, outubro de 2008.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Caderno Cotidiano**, p. c 6. 10 de junho de 2009.

**FOLHA ON-LINE**. EUA perdem 651 mil postos de trabalho em fevereiro: desemprego é o maior desde 1983.

<http://www1.folha.uol.com.br/folha/dinheiro/ult91u530399.shtml>. Acessado em 05/09/2009a.

\_\_\_\_\_. Pobreza e desigualdade caem mesmo durante a crise, diz Ipea. **Disponível em** <http://www1.folha.uol.com.br/folha/dinheiro/ult91u604317.shtml>. Acessado em 05/09/2009b.

GENTILLI, Pablo. Três teses sobre a relação Trabalho e Educação em tempos Neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís (orgs). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

GORENDER, Jacob. Introdução – O nascimento do Materialismo Histórico. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HAYEK, Friedrich August von. **O caminho da Servidão**. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

HOBSBAWN Eric. **A era dos extremos, o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

KOPNIN, Pavel Vassílyevicht. **A Dialética como Lógica e Teoria do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente. A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval e SANFELICE, José Luís (orgs). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

LACKS, Solange. **Formação de Professores: a possibilidade da Prática como Articuladora do conhecimento**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2004. 276 p.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **O Imperialismo, Fase Superior do Capitalismo**. Brasília: Nova palavra, 2007.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.

MARTINS, Lígia Márcia. Da formação Humana em Marx à Crítica da Pedagogia das Competências. In: DUARTE, Newton (Org). **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

MARX, Karl. Manuscritos Econômicos e Filosóficos. In: FROMM, Erich. **Conceito Marxista de Homem**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

\_\_\_\_\_. **Formações Econômicas Pré-capitalistas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

\_\_\_\_\_. **O Capital**. Crítica da Economia Política. Livro I. Volume 1. O Processo de Produção do Capital. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

\_\_\_\_\_. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

\_\_\_\_\_. 18 de Brumário de Luis Bonaparte. Capítulo I. **Disponível em:** <http://www.marxists.org/portugues/marx/1852/brumario/cap01.htm>. Acessado em 10/05/2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Global, 1988.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A Mundialização da Educação**. Maceió: Edufal, 2004.

MENDONÇA, Tanise Pires. **Reformulação Curricular: A realidade e as Possibilidades a partir do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Sergipe**. Monografia de Conclusão de Curso. Departamento de Educação Física. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2006. 103 p.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_. **O desafio e o fardo do tempo histórico.** São Paulo: Boitemp, 2007.

\_\_\_\_\_. **A crise estrutural do capital.** São Paulo: Boitemp, 2009.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Proposições acerca da produção do conhecimento e políticas de formação docente. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de; SHIROMA, Eneida Oto e TORRIGLIA, Patrícia Laura (orgs). **Illuminismo às Avessas.** Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

MORAES, Maria Célia Marcondes de e TORRIGLIA, Patrícia Laura. Sentidos do Ser Docente e da construção do seu conhecimento. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de; SHIROMA, Eneida Oto e TORRIGLIA, Patrícia Laura (orgs). **Illuminismo às Avessas.** Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

MORAES, Maria Célia Marcondes de; SHIROMA, Eneida Oto e TORRIGLIA, Patrícia Laura. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. **Educação Física e Reordenamento do Mundo do Trabalho:** Mediações da Regulamentação da Profissão. Tese. Doutorado em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004. 399 f.

PASSOS, Najla. Dinheiro do REUNI já acabou, diz ministro. **Disponível em:** <http://www.andes.org.br/imprensa/ultimas/contatoview.asp?key=6015>. Acessado em 10/10/2009.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **A Escola-Comuna.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

RODRIGUES, Raquel Cruz Freire. **O estágio supervisionado no curso de educação física da UEFS: realidade e possibilidades.** Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2007. 105 p.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital.** São Paulo: Boitemp, 2005.

SAVIANI, Demerval. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 5ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1985.



SANTOS JUNIOR, Cláudio de Lira. **A Formação de Professores Em Educação Física: a Mediação dos Parâmetros Teórico-Metodológicos.** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2005. 194p.

SANTOS JUNIOR e outros. A base conceitual sobre formação de professores e militantes culturais. In: COLAVOLPE, Carlos Roberto; TAFFAREL, Celi Zülke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio (orgs.). **Trabalho Pedagógico e Formação de Professores/Militantes Culturais: Construindo Políticas Públicas para a Educação Física, Esporte e Lazer.** Salvador: EDUFBA, 2009.

SILVA, Sandra Teresinha da. **A Qualificação para o Trabalho em Marx.** Tese (Doutorado em Economia). Setor de Ciências Sociais. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2005. 266f.

STEINHILBER, Jorge. Licenciatura e/ou Bacharelado: opções de graduação para intervenção profissional. **E.F. – Educação Física**, Rio de Janeiro, ano VI, n.19, mar. 2006. p. 19-20.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **A formação do profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física.** Tese. Doutorado em Educação. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1993. 301 f.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores: Estratégia e Tática. **Disponível em:** <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=374>. Acessado em 13/09/09 – 2009a.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores, Qualidade da Educação Básica e Expansão do Ensino Superior: os Desafios Históricos do Continente e do Cotidiano da FAGED/UFBA. **Disponível em:** <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=580>. Acessado em 23/09/09 – 2009b.

\_\_\_\_\_. Relato das audiências públicas no CNE dias 15 e 16 de dezembro de 2003. **Disponível em:** <[http://www.faced.ufba.br/rascunho\\_digital/textos/300.htm](http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/300.htm)> Acessado em: 15 jul. 2009c.

TAFFAREL e outros. Uma proposição de Diretriz Curricular para a Formação de Professores de Educação Física. In: TAFFAREL, Celi Nelza Zülke e HILDEBRANT-

STRAMANN (orgs). **Currículo e Educação Física: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas nas Escolas.** Ijuí: Unijuí, 2007.

TITTON, Mauro. **Organização do Trabalho Pedagógico na Formação de Professores do MST: Realidade e Possibilidades.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2006. 183p.

TRANZILO, Paulo José Riela. **O embate de projetos na definição das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Educação Física: contribuições do Movimento Estudantil de Educação Física para Formação de Professores.** Monografia de Conclusão de Curso de Especialização. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais. A Pesquisa Qualitativa em Educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

TROTSKY, Leon. Programa de transição. In: **O programa de revolução.** Nova Palavra: São Paulo, 2009.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

## DOCUMENTOS

ANFOPE, (1998). **VIII Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação.** IX Encontro Nacional. Campinas-SP, período de 03 a 06 de agosto de 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 02, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

BRASIL. MEC/CNE. **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.

\_\_\_\_\_. Presidência da República – Casa Civil – Sub-chefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Superior. **Plano de Desenvolvimento Institucional – Diretrizes para Elaboração**. [http://www.cpd.ufv.br/cpa/doc/pdi\\_sapiens.pdf](http://www.cpd.ufv.br/cpa/doc/pdi_sapiens.pdf) Acessado em 20 de setembro de 2009.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (2004)**. <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2004/default.shtm> Acessado em: 20/10/2009.

CBCE. **Carta de Vitória**. [www.cbce.org.br/upload/carta-de-vitoria.doc](http://www.cbce.org.br/upload/carta-de-vitoria.doc). Acessado em 20/08/2009.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. Disponível em <http://www.mctes.pt/archive/doc/Bolonha.pdf>. Acessado em 20/10/2009.

DELORS, Jaques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 10ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: Unesco, 2006.

DIEESE. Nota Técnica. Agosto de 2008. Disponível em <http://www.dieese.org.br/areaAssinante/login.xml>. Acessado em 20/10/2009.

EXNEEF. **Proposta de Diretrizes Curriculares do Movimento Estudantil de Educação Física. Licenciatura Ampliada**. Curitiba: 2003.

UFS. **Projeto de Reformulação Curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física**. 2005a (Xerox)

UFS. **Projeto do Curso de Graduação em Ciência da Atividade Física e do Esporte**. 2005b (Xerox)

ÚLTIMO SEGUNDO IG. **Ranking ENEM**. <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/consulte+o+ranking+de+escolas+do+enem+2009/n1237722683898.html>. Acessado em 25/07/2010.

**APÊNDICES**

DOCUMENTO/DATA	AUTORES	PROCEDÊNCIA	CONTEÚDO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA /LOCALIZAÇÃO
Resolução CNE/CP 01 de 18/02/2002	Ulysses de Oliveira Panisset (CNE/CP)	CNE/CP	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	Concepção de Trabalho	Não apresenta explicitamente. Não aborda a existência da divisão social do trabalho, não aborda a concepção de trabalho docente, apontando somente o local em que este ocorre: “ [...] para professores da Educação Básica em nível superior [...]” (Art. 1, p. 01). Apresenta como formas de orientação inerentes a atividade docente o “desenvolvimento do hábito de colaboração e trabalho em equipe” (Art. 2/ VII, p. 01).
				Concepção de Projeto Histórico	Não apresenta explicitamente. Ao tratar da construção do projeto pedagógico, aborda o desenvolvimento de competências inspiradas em uma “sociedade democrática” (Art. 06/I, p. 03), não apresenta concepção de democracia.
				Concepção de formação	Concepção de formação centrada no desenvolvimento de competências: “A competência como concepção nuclear na orientação do curso” (Art.3/I; II/b,c,d, p. 02). (Art. 4/ I e II, p. 02), (Art. 5/ I e II, p. 02), (Art. 6/ I ao VI e § 1 e 2 e 3, p. 03) cita os tipos de competências, mas não apresenta concepção ou conceituação de competência. “A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências [...] (Art 7, p. 04). “As competências profissionais” (Art 8, p. 04). “[...] tomando como referência as competências profissionais [...] (Art. 9,

					p. 5). Flexibilização da formação (Art 14, p. 06). Certificação de competências (Art. 16, p. 06). Citam a palavra competência ou competências 23 vezes no documento.
				Concepção de Estágio Supervisionado	Não apresenta conceituação ou concepção explícita de Estágio Supervisionado. Aponta que este deve ser realizado em escola de Educação básica a partir da segunda metade do curso (Art. 13/§ 3, p. 06). Aponta o Estágio como parte da articulação teoria e prática (não levanta pressupostos sobre como será realizada tal articulação). Não apresenta formulação sobre a superação da dicotomia teoria X prática. Não apresenta pressupostos que permitam compreender a dicotomia teoria X prática (sua base concreta).
				Concepção de Prática de Ensino	Não trata de PE, mas de “Prática na matriz curricular” e não apresenta conceituação ou concepção da mesma. (Art. 12/ § 1 e 2, p. 05). Define que esta deverá estar presente desde o princípio do curso e permear toda a formação do professor através dos componentes curriculares de formação. Não apresenta proposta de objetivação no currículo de formação de professores da “prática como matriz curricular”. Apresenta que a mesma deve ser desenvolvida com “ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o

					registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema” (Art. 13/ § 1 e 2,p.06).
--	--	--	--	--	--

DOCUMENTO/DATA	AUTORES	PROCEDÊNCIA	CONTEÚDO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA /LOCALIZAÇÃO
Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.	Luiz Inácio Lula da Silva Fernando Haddad André Peixoto Figueiredo Lima (Presidência da República/Casa Cível/Subchefia para assuntos jurídicos)	(Presidência da República/Casa Cível/Subchefia para assuntos jurídicos)	Dispõe sobre o estágio de estudantes; e dá outras providências.	Concepção de Trabalho	Apresenta como preparação para o trabalho produtivo (Concepção liberal de trabalho), não apresenta a compreensão sobre trabalho produtivo nem o relaciona com a divisão social do trabalho. (Art. 1, p. 01)
				Concepção de Projeto Histórico	Não apresenta
				Concepção de formação	Com base no aprendizado de competências, “educando para a vida cidadã e para o trabalho” (Art. 1/ § 2, p. 01).
				Concepção de Estágio Supervisionado	Não conceitua nem apresenta concepção de Estágio explicitamente. Apresenta o estágio como preparação para o trabalho produtivo (Art. 1) e como ato educativo escolar supervisionado ( Art. 3/III/§1, p. 02). Não apresenta formulação referente a superação da dicotomia teoria X prática.
				Concepção de Prática de Ensino	Não apresenta

<b>DOCUMENTO/DATA</b>	<b>AUTORES</b>	<b>PROCEDÊNCIA</b>	<b>CONTEÚDO</b>	<b>CATEGORIAS DE ANÁLISE</b>	<b>FREQUÊNCIA /LOCALIZAÇÃO</b>
Resolução n 07 de 31 de março de 2004	Edson de Oliveira Nunes (CNE/CES)	CNE/CES	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.	Concepção de Trabalho	Não apresenta concepção de trabalho em geral, trabalho docente ou a especificidade do trabalho na Educação Física. Cita os campos de intervenção do graduado em Educação Física (Art. 3, p. 01).
				Concepção de Projeto Histórico	Não apresenta de forma explícita, ao tratar do desenvolvimento de habilidades e competências apresenta o objetivo de “dominar os conhecimentos conceituais [...] próprios de uma sociedade plural e democrática” (Art. 6/§1, p. 02). Não realiza crítica à realidade, não apresenta concepção de democracia. Apresenta a intervenção no campo da educação física com o objetivo de aumentar as “possibilidades de adoção de um estilo de vida ativo e saudável” (4/§1, p. 01). Não apresenta concepção de saúde e não aborda a necessidade de transformação do modo do capital produzir e reproduzir a vida Não apresenta necessidade de transformação da realidade.
				Concepção de formação	Concepção centrada no desenvolvimento de competências (Art 6; Art 6 §1 - §2; Art. 7, p 02-03). Anuncia uma “formação [...] qualificadora da intervenção acadêmico-profissional” (art.4,p. 01), no entanto não desenvolve as bases teórico-metodológicas para que isto ocorra durante o



					documento.
				Concepção de Educação Física	Apresenta mais de uma concepção de Educação Física: “Área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano” (Art. 3, p. 01). Manifestações e expressões do movimento humano “ (Art. 6/ § 1, p. 02). “Diferentes formas e modalidades do exercício físico” (Art. 6/ § 1, p. 02). “ atividades físicas, recreativas e esportivas” (Art. 3, p. 01; Art. 6/ § 1, p. 02) ) “programas de atividades físicas, recreativas e esportivas”/“prática de atividades físicas, recreativas e esportivas” (art. 6 § 1)
				Concepção de Estágio Supervisionado	Não apresenta concepção explícita. Não conceitua Estágio Supervisionado. Aponta o estágio como possibilidade de garantir a indissociabilidade teoria a prática com a supervisão de um profissional habilitado e qualificado a partir da segunda metade do curso, mas não apresenta formulação sobre superação da dicotomia teoria X prática. (Art. 10/§2, p. 04)
				Concepção de Prática de Ensino	Não trata da prática de ensino, somente da prática como componente curricular, também como meio de assegurar a indissociabilidade teoria e prática, mas não apresenta formulação sobre superação da dicotomia teoria x prática. (Art. 10/§1, p. 04)

DOCUMENTO/DATA	AUTORES	PROCEDÊNCIA	CONTEÚDO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA /LOCALIZAÇÃO
Projeto do Curso de Graduação em Ciência da Atividade Física e do Esporte. Aprovação 30/08/06 – Resolução n. 78/2006/CONEP	Colegiado do Curso de Educação Física da UFS/2006.	Serviço Público Federal Ministério da Educação Universidade Federal de Sergipe Conselho de Ensino e Pesquisa	Projeto do Curso de Graduação em Ciência da Atividade Física e do Esporte – Curso 252 – Modalidade Bacharelado e dá outras providências.	Concepção de Trabalho	Concepção de trabalho alienado. Expressões da divisão do trabalho na falsa dicotomia entre campo formal e não formal de ensino, na fragmentação entre licenciatura e bacharelado. (Art. 1, P. 01; Art. 2/ I, P. 01). Redução, fragmentação e precarização do trabalho através da restrição da concepção de trabalho na formação em Educação Física.
				Concepção de Projeto Histórico	Apresenta a intervenção no campo da educação física com o objetivo de aumentar as “possibilidades de adoção de um estilo de vida ativo e saudável” (Art.3/II,p. – cópia Art. 4 § 1 DCNEF 07/04) e não aborda a necessidade de transformação do modo do capital produzir e reproduzir a vida. Apresenta como um dos objetivos da intervenção dos bacharéis em Ciências da Atividade Física e do Esporte a transformação social com base na promoção de estilos de vida saudáveis ( Art. 2/ II/d, p. 02). Aborda a intervenção orientada por valores de uma sociedade plural de democrática (Art. 4/ a, p. 02 – cópia Art 6 DCNEF 06/04)) . Não apresenta concepção de democracia. Não apresenta concepção de projeto histórico que se quer construir.
				Concepção de	No que se refere ao perfil do bacharel (Art.3 I e

				formação	II, p. 02) o referido projeto apresenta cópia do Art. 4/§1 DCNEF 07/04, apresentando como concepção de formação a qualificação do profissional de Educação Física para analisar e intervir criticamente na sociedade, no entanto não fala sobre transformação da mesma. A concepção de formação apresenta-se a partir do desenvolvimento de competências e habilidades (Art. 4/ a,b,c,d,e,f,g, h), as letras a,b,c,d,e,f,g e h correspondem (cópia) ao Art. 6 § 1 da resolução 07 de 31/03/04 do CNE/CES. Relação com a pedagogia das competências, “aprender a aprender”: “deixando transparecer a relação entre [...] o saber e o fazer. (Anexo I – Apresentação da Minuta de resolução,p. 05)
				Concepção de Educação Física	Apresenta mais de uma concepção para Educação Física: “[...] para atuarem na área da Atividade Física, Saúde e do Treinamento Desportivo ( Art. 2/I, p. 01). “Movimento humano” (Art. 3, p. II – cópia Art. 4 § 1 DCNEF 07/04). “Formação específica [...] culturais do movimento humano” (Art. 7/II – cópia Art. 07/§2 DCNEF 07/04 ).
				Concepção de Estágio Supervisionado	Estágio de prática profissional em Educação Física” (Anexo IV, disciplinas obrigatórias – 203901 e 20392, p. 13). O estágio se localiza nos últimos dois semestres de curso (Art. 9, p.3 – Anexo I, p.6). Concepção terminalista e propedêutica de Estágio. Dicotomia teoria e prática, não conceitua Estágio Supervisionado. Carga horária das disciplinas somadas 240h ( Formação Específica, p. 06)
				Concepção de Prática de Ensino	Não apresenta Prática de Ensino no Currículo

DOCUMENTO/DATA	AUTORES	PROCEDÊNCIA	CONTEÚDO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA /LOCALIZAÇÃO
Projeto de Reformulação do curso de Licenciatura em Educação Física. Não consta no documento entregue pelo Departamento de Educação Física da UFS o número da resolução nem a data de aprovação do referido projeto no CONEP da UFS. Na capa do projeto consta o ano de 2005.	Colegiado do Curso de Educação Física da UFS/2005.	Serviço Público Federal Ministério da Educação Universidade Federal de Sergipe Conselho de Ensino e Pesquisa	Proposta de mudança curricular do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Sergipe	Concepção de Trabalho	Concepção de trabalho alienado. Expressões da divisão do trabalho na falsa dicotomia entre campo formal e não formal de ensino, na fragmentação entre licenciatura e bacharelado. “[...] pleno exercício profissional no componente curricular da Educação Básica”Redução, fragmentação e precarização do trabalho através da restrição da concepção de trabalho na formação em Educação Física (p.11). “Reformulação curricular do curso de Licenciatura em Educação Física e Criação do curso de Graduação em Educação Física (sic!)” (p. 03). “[...] desvalorização da licenciatura, em frente a habilitação em bacharelado” (p.04) .
				Concepção de Projeto Histórico	Não apresenta de forma explícita. Propõe a formação dos alunos para que estes “possam analisar criticamente a realidade social [...] diante das necessidades sociais” (Item 2.2.1 – Princípios Norteadores, p. 07). Não apresenta quais são tais necessidades sociais. Ao tratar da construção do projeto pedagógico, aborda o desenvolvimento de competências inspiradas em uma “sociedade democrática” (Item 2.2, p. 09) Formação de Professores de Educação Física citação do Art. 06/I da resolução CNE/CP 01 de 18/02/2002. Defende a orientação através de valores “próprios de uma sociedade plural e democrática” e “valores inspiradores da

					sociedade democrática” (Item 3.2 Objetivos específicos, p. 12). Não apresenta concepção de democracia, e não apresenta necessidade de transformação da realidade.
				Concepção de formação	Formação dicotomizada, reduzida e desqualificada na falsa separação entre Licenciatura e Bacharelado. Concepção de formação com base no desenvolvimento de habilidades e competências (Item 2.2, p. 09. O item 2.2 é citação do Art. 6/ I ao VI da resolução CNE/CP 01 de 18/02/2002, nesse sentido as competências apresentadas pela resolução CNE/CP 18/02/2002, são as competências básicas da formação do licenciado da UFS. Não apresenta concepção ou conceituação de habilidades e competências. Compreendem a formação docente como uma ocupação de caráter intelectual (Item 2.2 – Formação de Professores de Educação Física, p. 10). Formação de professores encantados com a profissão docente (5.2.2 – p. 19). Formação de um espírito científico (5.2.2 – p. 21) e mentalidade científica (5.2.2 – p. 21). Formação que busca “proporcionar momentos de análise de ensino, os quais possam favorecer uma tomada de consciência das representações e dos comportamentos de ensino ( 2.2 – p.10).
				Concepção de Educação Física	Faz uma crítica a falta de clareza acerca do objeto de estudo da área, no entanto apresenta mais de uma concepção para a Educação Física: “As atividades corporais em suas dimensões culturais, sociais e biológicas, extrapolando a questão da saúde” (Introdução, p.05) e “diferentes manifestações. Expressões do movimento” (2.1.1 – Pressupostos norteadores,

					p. 7) e Cultura Corporal do Movimento (3.2 Objetivos Específicos, p. 12).
				Concepção de Estágio Supervisionado	Não apresenta conceituação ou concepção explícita de estágio. Descreve as ações a serem realizadas no Estágio bem como os locais em que estes ocorrerão: Disciplinas 203115 e 203116 (p. 28) respectivamente: Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental e séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Estágio visando proporcionar aplicação prática do conteúdo teórico: “oportunidade de aplicação de conhecimentos bem como uma melhor transição profissional” ( 5.2.2, p. 20)., com o objetivo de “ selecionar, organizar e testar [...] postulados teórico-metodológicos”. Estágio visando ser um “elo entre a teoria e prática” (Normas do Estágio Curricular, p. 39), não aborda a superação da dicotomia teoria e prática. Carga horária das disciplinas somadas 440h (p. 39). Concepção terminal e propedêutica de estágio.
				Concepção de Prática de Ensino	Não apresenta Prática de Ensino no Currículo.

**ANEXOS**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos, 25 de novembro de 2009

Ao Chefe do Departamento de Educação Física  
Prof. Dr. Pedro Jorge Menezes

Venho através deste, como orientadora da dissertação de mestrado “**Divisão social do trabalho, alienação e formação de professores de Educação Física: o estágio supervisionado e a prática de ensino enquanto síntese dialética de projetos em disputa**” da mestranda **MELINA SILVA ALVES** (bolsista Fapitec/SE) solicitar a contribuição do Departamento de Educação Física e dos Colegiados dos Cursos de Licenciatura Plena em Educação Física (250) e de Licenciatura em Educação Física (251) e de Bacharelado em Educação Física/Habilitação em Ciências da Atividade Física/Esporte (252), no que refere a **documentos** que fizeram parte da **construção curricular** dos referidos cursos:

- Projetos Políticos Pedagógicos (250, 251 e 252)
- Ementários (250, 251 e 252)
- Histórico do curso, condições de oferecimento e descrição (250, 251 e 252)
- Atas das reuniões de colegiado quando das discussões e aprovação das reformulações curriculares que resultaram na construção dos cursos 251 e 252, bem como atas que resultaram as reformulações já realizadas depois da construção (2009).
- Organogramas curriculares (250, 251 e 252)
- Planos de trabalho das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado (250, 251 e 252).
- OBS: No que se refere aos cursos 251 e 252, solicitamos os documentos acima citados originais e as alterações realizadas no presente ano (2009).

Certas da contribuição para a construção do conhecimento da área

Agradecemos antecipadamente

*Solange Lacks*  
Profª Dra Solange Lacks

Orientadora

*Melina Silva Alves*  
Profª Melina Silva Alves

Mestranda NPGED/UFS

Recebe  
Universidade Federal de Sergipe  
(Departamento de Educação Física)  
25.11.09 *[assinatura]*



# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)