

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

THUNAY VENZI BOTREL

**A FRAGMENTAÇÃO CURRICULAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA
UFJF E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO
PROFISSIONAL**

JUIZ DE FORA/MG

2019

THUNAY VENZI BOTREL

**A FRAGMENTAÇÃO CURRICULAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA
UFJF E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO
PROFISSIONAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação PPGE-UFJF, área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Hajime Takeuchi Nozaki

JUIZ DE FORA/MG

2019

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Botrel, Thunay Venzi.

A fragmentação curricular em educação física na UFJF e suas implicações para a formação profissional / Thunay Venzi Botrel. – 2019.

205 p.

Orientador: Hajime Takeuchi Nozaki

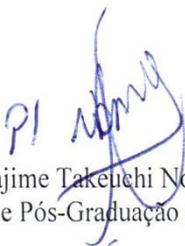
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Educação Física. 2. Formação Profissional. 3. Licenciatura. 4. Bacharelado. 5. Diretrizes Curriculares Nacionais. I. Nozaki, Hajime Takeuchi, orient. II. Título.

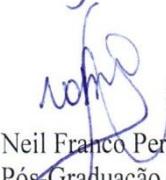
THUNAY VENZI BOTREL

**A FRAGMENTAÇÃO CURRICULAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA UFJF E SUAS
IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do título de Mestre(a) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:



Prof.(a) Hajime Takenchi Nozaki - Orientador(a)
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF



Prof.(a) Neil Franco Pereira de Almeida
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF



Prof.(a) Alvaro de Azeredo Quelhas
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF



Prof.(a) Marta Genú Soares
Programa de Pós-Graduação em Educação - UEPA

Juiz de Fora, 10 de abril de 2019.

À Mirian Aparecida Venzi Botrel, por não medir esforços para incentivar e proporcionar meus estudos. Orgulho-me de ser seu filho! Ao terminar essa etapa, tenho a certeza que sem você eu não teria concluído a graduação, as especializações e muito menos o mestrado. Me fazer acreditar na minha capacidade foi e é essencial para me manter de pé. Gratidão é pouco para demonstrar que essa conquista tem sua importantíssima contribuição.

A Juarez de Carvalho Botrel, que sempre me incentivou e se orgulhou das minhas realizações. O seu apoio foi imprescindível para a realização do sonho de ser Mestre. O orgulho é todo meu, do paizão que você é.

Com todo o meu amor, dedico esse trabalho a vocês!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser o responsável pela minha caminhada; por ser o responsável pela minha resiliência; por ser o responsável por me manter de pé; por me fazer mais forte a cada dia, por não me fazer desistir de ser professor; por ser meu maior alicerce; por me fazer lembrar todos os dias o significado da palavra amor.

Aos meus pais e ao meu irmão Thomas, que sempre estiveram do meu lado segurando a minha mão quando não tinha forças suficientes para seguir. Acreditar na minha capacidade é o que vocês mais fazem e isso não tem como agradecer. Obrigado por serem minha base, meu orgulho, minha família!

À minha tia Vanuza, que desde pequeno foi meu maior incentivo para ser professor. Obrigado por acreditar em mim, se orgulhar de mim e estar presente na minha caminhada.

Ao Emmanuel, pelo incentivo e apoio incondicionais em todos os momentos do processo que foi o Mestrado. Sou grato pelo companheirismo e cumplicidade. Com amor, gratidão por seguirmos juntos na luta.

Ao meu orientador Hajime Nozaki, por acreditar no meu potencial desde o processo de seleção; pelos ensinamentos e pelas importantíssimas orientações; pelo exemplo de luta; por proporcionar a realização do sonho de cursar o mestrado, sonho esse que não termina aqui. No momento não encontro palavras que definem a minha gratidão.

Aos professores Marta Genú e Neil Franco, por aceitarem participar da minha banca e por suas enriquecedoras contribuições nessa pesquisa. Agradeço também aos professores Marcelo Silva e André Martins pelo aceite em se constituírem como membros da banca.

Ao Álvaro Quelhas, que desde a graduação contribui efetivamente para minha formação política, acadêmica e profissional; por aceitar compor minha banca mais uma vez. Muito obrigado por fazer parte dessa conquista!

Ao Fabrício e ao Ramon, pela amizade, pelo companheirismo; por significarem a luta coletiva; por me fazerem não sentir só; por serem meu ombro amigo nos momentos mais difíceis; por serem a risada, o choro, o abraço sincero; por serem os que mais tiveram a compreensão do processo que foi o mestrado. Esse trabalho também é de vocês!

Aos meus amigos Diego e Claudia por serem meus irmãos que a vida me deu; por acreditarem tanto em mim; por estarem do meu lado em todos os momentos em que foi possível reconhecer que não estou só; pela compreensão de que mesmo nos momentos de lazer eu estava com a cabeça na dissertação; por entenderem a importância que o mestrado tem pra mim.

Aos amigos do mestrado, por possibilitarem experiências enriquecedoras para minha formação. Em especial, agradeço ao Sandro por estender a mão quando realmente precisei e pela amizade construída em um processo que necessita da luta coletiva.

Aos amigos do GETEMHI, que para além da minha formação política e acadêmica, contribuem para minha prática docente e ainda para a compreensão da totalidade em que a educação física se encontra diante do projeto hegemônico de educação.

Aos companheiros do MNCR, por tornarem a luta mais árdua e necessária; por possibilitarem à minha formação o fortalecimento da luta dos professores de educação física. Força na luta! A luta é pra vencer!

Ao meu amigo Thiago Barreto, que desde o processo de seleção, contribuiu objetivamente na construção do projeto de pesquisa que subsidiou esse trabalho e sempre acreditou que essa conquista seria possível. Sem suas contribuições não só acadêmicas não seria possível concluir esse sonho.

A minha amiga Dulce, por me permitir sentir que não estava só; por me dar a chance de reconhecer um amigo na Escola; pelo exemplo de professora que é.

Aos amigos do GEPHCEB, pela afirmação da Pedagogia Histórico-Crítica como base de nossa prática docente e pelas enriquecedoras discussões as quais integram a minha formação político-acadêmica-profissional.

Aos amigos Jonathan, Ângelo e Mariane, pelas importantíssimas contribuições nessa dissertação e pela amizade.

Ao amigo Bruno, por auxiliar com as aulas de inglês; pelo carinho e pela amizade.

Aos professores e colegas da Especialização em Metodologia da Educação Física Escolar do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – Campus Juiz de Fora.

Ao André, que de tantas maneiras contribuiu para a construção desse trabalho, seja objetivamente, seja pela força. Obrigado pelas contribuições no texto e por acreditar que essa conquista pudesse ser possível.

À Valéria, por me fazer ser mais forte a cada dia; por tornar a caminhada mais leve; por me fazer acreditar em mim; pelo apoio incondicional; por ser quem é.

Aos professores do PPGE, pelo aprendizado proporcionado em momentos imprescindíveis à minha formação.

Aos professores da FAEFID que compuseram a amostra dessa pesquisa, pelo aceite em participar das entrevistas e pelo comprometimento em poder contribuir com a construção dessa pesquisa.

A CAPES, pelo auxílio financeiro durante o segundo ano do curso de mestrado, pois foi de suma importância para que eu pudesse me dedicar à realização das disciplinas e à construção dessa pesquisa.

A todos, muito obrigado!

A luta de classes é a força motriz da história da humanidade.
Karl Marx

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar o currículo do curso de Educação Física da FAEFID/UFJF após a Resolução 07/04 (BRASIL, 2004a) o qual separou a formação em licenciatura e bacharelado. Nesse sentido, visamos compreender, quais suas implicações para a formação profissional. A pesquisa se fundamenta no materialismo histórico dialético, a partir da concepção de que a fragmentação curricular da Educação Física não é desvinculada da realidade na qual se encontra e nem do processo histórico que a constitui. Para a sua concretização, realizamos um estudo de campo, analisando os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de licenciatura e bacharelado em Educação Física e entrevistas com professores, diretores e coordenadores do curso de Educação Física da FAEFID/UFJF. Evidenciamos, com esta análise, os projetos de formação profissional em disputa na educação física brasileira, materializados na experiência curricular desta instituição. Como resultado das análises, constatamos que a fragmentação curricular em educação física na UFJF proporcionou o foco da formação para o bacharelado e a desvalorização da licenciatura. Porém, a essência da formação profissional esteve marcada pela disputa entre dois grupos políticos na FAEFID, caracterizados por suas posições no processo de reforma curricular. Dentre as implicações para a formação profissional que o desmembramento do currículo possibilitou, elencamos: a) as diferenças entre os cursos se resume à diferenciação de disciplinas, excluindo a preocupação dos professores pelo processo de formação; b) uma formação pautada no mercado de trabalho pertencente aos campos não escolares; c) uma formação voltada para as competências em razão da formação do trabalhador de novo tipo; d) o inchaço curricular, crescimento da área esportiva e da saúde e a instituição do TCC na grade curricular. Concluimos que como possibilidade de superação à lógica capitalista de desqualificação e fragmentação do trabalhador é possível adotar a licenciatura ampliada, a qual concebe a formação profissional no campo da formação humana

Palavras-chave: Educação Física. Formação Profissional. Licenciatura. Bacharelado. Diretrizes Curriculares Nacionais.

ABSTRACT

The present study aims to analyze the curriculum of the Physical Education course of the FAEFID/UFJF after Resolution 07/04 (BRASIL, 2004) which separated the training in graduation and baccalaureate. In this sense, it aims to understand, what its implications for vocational training. The research is based on dialectical historical materialism, from the conception that the curricular fragmentation of Physical Education is not detached from the reality in which it is found nor from the historical process that constitutes it. For its accomplishment, a field study was carried out, analyzing the Pedagogical Projects of the Courses (PPCs) graduation and baccalaureate degrees in Physical Education and interviews with teachers, directors and coordinators of the Physical Education the FAEFID/UFJF the was evidenced, with this analysis, the projects of professional training in dispute in the Brazilian physical education, materialized in the curricular experience of this institution. As a result of the analyzes, it was found that the curricular fragmentation in physical education in the UFJF provided the focus of the training for the baccalaureate and the devaluation of the degree. However, the essence of vocational training was marked by the dispute between two political groups in FAEFID, characterized by their positions in the process of curricular reform. Among the implications for the professional formation that the dismemberment of the curriculum made possible: a) the differences between courses are limited to the differentiation of disciplines, excluding the teachers' concern about the training process; b) training based on the non-school fields; c) training on the basis of the training of the new; d) the curricular swelling, growth of the sports and health area and the institution of the TCC in the curriculum. It is concluded that as a possibility of overcoming the capitalist logic of disqualification and fragmentation of the worker it is possible to adopt the extended degree, which conceives the professional formation in the field of human formation.

Key words: Physical Education. Professional Qualification. Graduation. Baccalaureate. National Curricular Guidelines.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Composição dos sujeitos da pesquisa.....24

Quadro 2 - Principais modificações nos currículos da FAEFID antes da divisão curricular.....110

Quadro 3 - Principais mudanças nos currículos da FAEFID após a divisão curricular.....112

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantidade de alunos ingressantes na FAEFID após a separação entre Licenciatura e Bacharelado.....118

Gráfico 2 - Quantidade de alunos concluintes em licenciatura e bacharelado na FAEFID de 2009 a 2017.....118

LISTA DE SIGLAS

ABI	Área Básica de Ingresso
BIRD	Banco Mundial
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CEPE	Câmara de Ensino, Pesquisa e Extensão
CES	Câmara de Educação Superior
CDARA	Coordenadoria de Assuntos e Registros Acadêmicos
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
COESP	Comissão de Especialistas de Ensino
CONDIESEF	Conselho dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior de Educação Física
CONFEF	Conselho Federal de Educação Física
CREFs	Conselhos Regionais de Educação Física
CONGRAD	Conselho Setorial de Educação
DEF	Divisão da Educação Física
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEFD	Escola Nacional de Educação Física e Desportos
ExNEEF	Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física
e-SIC	Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão
FACED	Faculdade de Educação
FAEFID	Faculdade de Educação Física e Desportos
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNFfi	Faculdade Nacional de Filosofia
ICBG	Instituto de Ciências Biológicas e Geociências
ICB	Instituto de Ciências Biológicas
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEPEL	Linha de Estudos e Pesquisa em Educação Física e Esporte e Lazer

ME	Ministério dos Esportes
MEEF	Movimento Estudantil de Educação Física
MEC	Ministério da Educação
MNCR	Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPCs	Projetos Pedagógicos dos Cursos
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
SESu	Secretaria de Ensino Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	United States Agency for Agency for International Development

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1 - MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E FORMAÇÃO PARA O CAPITAL.....	27
1.1. O processo de transição do taylorismo/fordismo para o toyotismo enquanto estratégia do capital frente ao processo de crise.....	27
1.2. A reestruturação do capital e o surgimento do modelo de competências para o projeto pedagógico dominante.....	42
1.3. O reordenamento do trabalho do professor de educação física e a formação do trabalhador de novo tipo.....	57
CAPÍTULO 2 - A DIVISÃO CURRICULAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL: O QUE HÁ DE CONCRETO?.....	68
2.1. A história da formação profissional em educação física: dos primórdios da formação à divisão curricular.....	68
2.2. O advento da Resolução n. 07 de 2004 do CNE e sua repercussão para o cenário da formação em educação física.....	78
2.3. As principais críticas em torno das novas diretrizes.....	92
CAPÍTULO 3 - A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA.....	104
3.1. História da formação profissional em Educação Física na FAEFID/UFJF.....	104
3.2. O curso de Educação Física da FAEFID/UFJF a partir da divisão curricular.....	111
CAPÍTULO 4 – A DIVISÃO CURRICULAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA UFJF E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	120

4.1. O processo de construção histórica do atual currículo da FAEFID..	121
4.2. O debate epistemológico em torno da formação em educação física na UFJF orientado pelas posições políticas.....	133
4.3. A divisão curricular em educação física na FAEFID e suas consequências para a formação profissional.....	142
CONCLUSÃO.....	158
REFERÊNCIAS.....	160
APÊNDICE.....	168
Apêndice I - Roteiro de Entrevista.....	168
Apêndice II - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	169
ANEXOS.....	170
Anexo I - Horário Linear Licenciatura.....	170
Anexo II - Horário Linear Bacharelado.....	185

INTRODUÇÃO

A presente dissertação advém da questão inicialmente pensada enquanto objeto de estudo para a concretização de uma pesquisa na época da minha graduação, uma vez que nesse período foi possível constatar e vivenciar o desdobramento do currículo do curso de educação física no ensino superior em duas modalidades – a licenciatura e o bacharelado.

Ao vivenciar o currículo segmentado em licenciatura e bacharelado, foime despontado grande incômodo sobre a formação profissional, a partir da percepção, ainda que em um plano empírico imediato, do inchaço curricular, da desvalorização da licenciatura, da criação de duas modalidades com pouca percepção sobre as suas diferenças, dentre outras inquietações.

Desde a criação das primeiras escolas de educação física o processo histórico da formação profissional revelou uma diferenciação na formação em relação às demais licenciaturas, relacionando tanto a condição de ingresso quanto a formação das instituições. No início, o perfil do egresso englobava profissionais técnicos, instrutores oriundos de cursos ofertados no ensino médio, licenciaturas curtas e programas de treinamento para leigos (TAFFAREL, 1993). Na tentativa de aproximar a educação física das demais licenciaturas, a formação se ajustou às imposições legais da época, alterando sua estrutura a partir do currículo mínimo, contando com a obrigatoriedade de disciplinas de teor pedagógico (QUELHAS; NOZAKI, 2006). Contudo, as diferenças em relação às outras licenciaturas perduraram, posto que as disciplinas pedagógicas não foram incorporadas no currículo (AZEVEDO; MALINA, 2013).

Nos anos 1980, os campos não escolares obtiveram expressivo crescimento e, aliada à carência de investimentos no setor educacional (FARIA JUNIOR, 1987), novas mudanças se concretizaram as quais eliminaram o currículo mínimo, reorientando-o por áreas de conhecimento e proporcionando dois tipos de titulação, a licenciatura e o bacharelado. Assim, novas mudanças se concretizaram à luz da Resolução 03/87 (BRASIL, 1987), orientando a partir daquele momento, os 02 (dois) tipos de titulação, a licenciatura e o bacharelado.

O início do reordenamento do trabalho do professor de educação física sustentou essa Resolução, uma vez que a divisão do curso em licenciatura e bacharelado ocorreu em razão das mudanças do mundo do trabalho. Este reordenamento gerou o discurso de que havia a necessidade de uma formação específica para os campos não escolares. Todavia, o que estava por trás era a ideia da reserva de mercado, em uma perspectiva corporativista (COIMBRA, 2009).

A Resolução 03/87 (BRASIL, 1987) reorganizou a estrutura do currículo de formação em educação física possibilitando dois tipos de habilitação e, ainda, aumentando sua carga horária. Destaca-se, a importância da valorização do bacharelado, confirmando a concepção de que veio atender aos campos não escolares. Para Taffarel (1993), essa resolução legitimou uma proposta de currículo baseada em um currículo mínimo, caracterizando, assim, um novo perfil profissional.

Historicamente, a formação em educação física demorou a se constituir enquanto uma licenciatura como as demais, restando desvalorizada. Da mesma forma, a criação do bacharelado seguiu para o movimento de sua diferenciação, o que possibilitou tornar a licenciatura ainda mais desvalorizada.

Não obstante, depois de 07 (sete) anos da promulgação da Resolução 03/87 (BRASIL, 1987), apenas 05 (cinco) cursos se destinavam à formação do bacharelado (QUELHAS, 2003).

Na prática, somente a partir de 2004, com a implementação da Resolução 07/04 (BRASIL, 2004a), efetuou-se a divisão do currículo de forma generalizada.

Em relação aos ajustes estruturais na esfera educacional, em 1997, o Ministério da Educação (MEC) orientou 50 (cinquenta) carreiras de acordo com o projeto dominante de educação (NOZAKI, 2003). É neste contexto que se aprovou a Resolução 07/04 (BRASIL, 2004a) em que o novo currículo visava atender às mudanças do mundo do trabalho e, conseqüentemente, ao reordenamento do trabalho do professor de educação física.

O novo currículo orientado pela Resolução 07/04 (BRASIL, 2004a) propiciou importantes mudanças na formação profissional. Dentre essas mudanças, destaca-se desqualificação da formação acadêmica, posto que os alunos dos cursos de licenciatura e bacharelado em educação física não

dispõem da opção de uma formação mais ampla (BRITO NETO, 2009), característica fundamental da fragmentação da formação no âmbito do ensino superior. No contexto da problemática acerca da divisão curricular em educação física instaurada pela Resolução 07/04 (BRASIL, 2004a), é possível tematizar enquanto objeto de estudo o curso de formação de professores da Faculdade de Educação Física e Desportos (FAEFID) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Em 1990, com a aprovação da resolução 03/87 (BRASIL, 1987), o currículo da FAEFID se reestruturou em Área de Formação Geral e de Aprofundamento de Estudos, porém, não optou pela diversificação na formação, mantendo apenas a licenciatura. Somente ao fim do processo de reestruturação do currículo, em 2006, a divisão curricular se efetivou na FAEFID com a oferta de 02 (duas) habilitações, a licenciatura e o bacharelado.

Além das primeiras impressões decorrentes do período da graduação das quais constatamos o desmerecimento da formação, a escolha pela FAEFID/UFJF decorre em razão desta instituição se constituir como umas das mais importantes instituições públicas de ensino superior da Zona da Mata mineira.

O objetivo geral do estudo é analisar o currículo do curso de Educação Física da FAEFID/UFJF após a Resolução 07/04 (BRASIL, 2004a) que separou a formação em licenciatura e bacharelado, compreendendo assim suas implicações para a formação profissional.

Como objetivos específicos, estão: a) relacionamos as mudanças do trabalho do professor de educação física com a divisão curricular a fim de revelar as influências do reordenamento do trabalho com as mudanças curriculares implementadas pelas legislações; b) historicizamos a formação profissional em educação física, enfatizando o processo de reformulação do currículo a partir da Resolução 07/04 (BRASIL, 2004a); c) revelamos as mediações da divisão do currículo para a formação em educação física na UFJF; d) apresentamos a formação profissional em educação física na FAEFID, priorizando evidenciar seu currículo a partir da implantação de sua fragmentação em licenciatura e bacharelado.

O referencial teórico-metodológico adotado pelo estudo é o materialismo histórico dialético, teoria social que fundamenta que o objeto de

estudo não se desvincula da realidade e nem da historicidade em que a constitui, delimitando enquanto teoria do conhecimento a apuração dos fatos a partir da situação concreta. Pauta-se, em uma interpretação dialética de mundo uma vez que, de um lado, o materialismo dialético apresenta uma longa tradição na filosofia materialista e, por outro, possui do mesmo modo antiga concepção na evolução das ideias (TRIVIÑOS, 2015).

A respeito do método da pesquisa, fazemos referência ao materialismo histórico dialético, com o propósito de relacionar os pressupostos teórico-filosóficos e epistemológicos de Marx ao objeto de estudo em questão. Anunciamos o método de Marx – o materialismo histórico dialético – como a teoria social na qual a questão do método associa-se a um projeto revolucionário, podendo compreender como o problema crucial da pesquisa marxiana a gênese, a consolidação, o desenvolvimento e as situações de crise da sociedade burguesa, instituída no modo de produção capitalista (NETTO, 2011). O objeto de estudo não se descola da realidade em que se encontra e nem do processo histórico que o constitui, de acordo com Marx (2003, p. 248), “o concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade de diversidade”.

O Método de Marx é um método de pesquisa que possibilita o conhecimento teórico, originando da aparência pretendendo-se alcançar a essência do objeto. O fenômeno é caracterizado como uma forma de expressão da essência, não é coincidente, pelo contrário, o fenômeno chega a deformar a essência do objeto.

O materialismo dialético tem uma longa tradição na filosofia materialista e também antiga concepção pautada na evolução das ideias, instituindo-se numa interpretação dialética do mundo (TRIVIÑOS, 2015). A teoria do conhecimento que tem como princípio o materialismo histórico dialético concebe a ciência como uma produção social estabelecida pelas condições históricas do desenvolvimento do gênero humano, e essa práxis social-histórica requer investigar as relações que essa práxis tem com a vida, com as necessidades e atividades do homem. A epistemologia dialética objetiva resgatar a relação entre o sujeito e o objeto no processo do conhecimento humano, o qual está mediatizado pelo desenvolvimento histórico da sociedade

na qual são produzidas as condições históricas essenciais para a compreensão da produção científica (GAMBOA, 1998).

Uma teoria social da sociedade burguesa deve conter como fundamento a análise teórica da produção das condições materiais da vida social, uma exigência que advém do próprio objeto de pesquisa. Inicia-se a análise pelo real e pelo concreto e, de maneira progressiva, com o avanço da análise, alcançam-se os conceitos, as abstrações que referem às mais simples determinações. Ao atingir as determinações mais simples, devemos realizar o processo inverso, todavia com uma representação rica da totalidade de determinações e de diferentes relações (NETTO, 2011). A decomposição do todo (análise) pode ser descrita como “detour”. Esse processo é explicado em razão do movimento cíclico o qual segue o movimento de síntese – o todo compreendido conceitualmente na articulação das partes -, o concreto pensado (“cientificamente exato”), partindo para o concreto real – existência objetiva -, o todo caótico, seguindo para a síncrese – apreensão do todo sem a articulação das partes -, voltando para o ponto de partida da análise (KOSIK, 2002).

A relação que a divisão curricular em educação física tem com a visão fenomênica dos fatos pode ser compreendida por meio do argumento de que a formação específica do bacharel segue o movimento do crescimento dos campos não escolares, uma vez que não podemos definir a formação pautando nos postos de trabalho pois são os processos formativos que determinarão a profissão e não o contrário. A justificativa da criação do bacharelado segue no sentido de que se necessita de uma formação específica voltada para os campos não escolares, uma vez que o reordenamento do trabalho do professor de educação física propiciou o crescimento desses campos, constituindo nichos de mercado ligados às práticas corporais.

O conhecimento concreto do objeto é o conhecimento das suas diversas determinações, operando-se com universalidade, singularidade e particularidade. O objetivo da pesquisa materialista dialética é apreender as categorias que formam a articulação interna da sociedade burguesa. Tanto na esfera real quanto na esfera teórica, as categorias são históricas e transitórias, ou seja, só são válidas de acordo com seu contexto histórico (NETTO, 2011). São formas do pensamento que revelam conceitos mais gerais que condicionam o homem apresentar adequadamente a realidade; são

generalizações de fenômenos e processos existentes externos à nossa consciência; são resultados da ação cognitiva dos homens no mundo exterior (GAMBOA, 1998).

No processo inverso da decomposição do todo, as abstrações e determinações mais simples vão sendo incorporadas das relações e das dimensões que precisamente possuem e devem alcançar para reproduzir as diversas determinações que instituem o concreto real (NETTO, 2011). Para Kuenzer (1998), a sistematização em categorias se traduz como fios condutores da investigação, da análise e da exposição, se diferenciam e essa diferenciação deve ser considerada. Diante da separação rigorosa que deve haver entre o método e a investigação (tratamento teórico e formulação metodológica constituem unidade, mas devem surgir límpidos), articulam-se três categorias teórico-metodológicas que parecem centralizar a concepção teórico-metodológica de Marx, tratando-se das categorias totalidade, contradição e mediação (NETTO, 2011).

A categoria totalidade ocorre pela concepção da realidade como um todo em processo dinâmico de estruturação e de autocriação em que os fatos podem ser interpretados perante o lugar que ocupam na totalidade do próprio real e das relações que determinam com os outros fatos e com o todo. Sobre a categoria mediação, relaciona-se a divisão do todo para analisar a determinação mais simples do objeto de investigação, incluindo o estudo do conjunto das relações com os demais fenômenos e com a totalidade. Em relação à categoria contradição, trata-se que a pesquisa deve buscar conexão e unidade resultante da relação dos contrários, que ao se oporem dialeticamente, se destroem ou se superam. Deve-se explorar a riqueza do movimento e da complexidade do real, com suas diversas determinações e manifestações (KUENZER, 1998). Para Marx, a sociedade burguesa é uma totalidade concreta, de alto grau de complexidade, formada por totalidades de menor complexidade. Todavia a totalidade burguesa é uma totalidade dinâmica, resultado do caráter contraditório da totalidade concreta e macroscópica, sendo a natureza dessas contradições dependentes da estrutura de cada totalidade. Sobre a categoria mediação, relacionamos que as relações de contradição nunca são diretas, uma vez que são mediadas não só

pelos diferentes níveis de complexidade, porém, sobretudo, pela estrutura própria de cada totalidade (NETTO, 2011).

Para investigar sobre o currículo da FAEFID com o propósito de relacionar a fragmentação em licenciatura e bacharelado para a formação, sob a concepção do método dialético materialista, precisamos por meio do processo da realidade concreta identificar que as mudanças do mundo do trabalho no âmbito da educação física proporcionaram a reorganização do currículo em virtude da formação para o trabalhador de novo tipo. Com isso, condicionamos que essa discussão advém do mundo real, excluindo a necessidade da presença do pesquisador para existir.

As análises serão feitas a partir das legislações que refletem a totalidade do currículo e, seu processo histórico de constituição. Para a construção da pesquisa, foi feito um estudo de campo, analisando os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de licenciatura e bacharelado em Educação Física e realizadas entrevistas com professores, diretores e coordenadores do curso de Educação Física da FAEFID/UFJF que participaram e influenciaram na reestruturação curricular proposta pela Resolução 07/04 (BRASIL, 2004a).

O estudo se caracteriza como uma pesquisa de campo. A pesquisa de campo é caracterizada pelas investigações a qual se concretiza a coleta de dados com pessoas, com recurso de diversos tipos de pesquisa como a pesquisa ação-ação, pesquisa-participante, entre outros (FONSECA, 2002).

Como parte inicial que sustentará a pesquisa de campo, analisamos os PPCs dos cursos de licenciatura e bacharelado da FAEFID com o propósito de explicitar sua proposta de formação e, ainda, analisar a concepção de educação física presente nos documentos e os perfis egressos os quais os PPCs estabelecem.

Referente à pesquisa de campo, foi utilizada a entrevista de caráter semiestruturado por ser considerada como uma técnica de coleta de dados que consiste na interação social na qual uma das partes procura obter dados e a outra se dá como fonte de informação (GIL, 2007), a fim de investigar sobre a fragmentação da formação profissional em educação física na UFJF. Para tal, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com o auxílio de um roteiro de questões (ALVES, 1991) com os diretores e coordenadores do curso presentes no momento da reformulação do currículo pautado na Resolução 07/04

(BRASIL, 2004a), como também, os atuais e, ainda, entrevistaremos 02 (dois) professores da instituição favoráveis e 02 (dois) contrários à divisão curricular em educação física.

A fim de delimitar os sujeitos da pesquisa, entrevistamos os diretores e coordenadores do curso atuais e da época da implementação do currículo fragmentado em duas modalidades de formação. Além da direção e da coordenação do curso, realizamos entrevistas com quatro professores que participaram desse processo, sendo dois defensores da divisão do currículo em licenciatura e bacharelado e dois contrários a esse tipo de organização curricular. Em relação à constituição da amostra da pesquisa, não foi possível a realização das entrevistas com o total dos quatro gestores propostos, sendo inviabilizada a participação de um desses professores, restando à composição da amostra a instituição de três gestores e quatro professores, somando sete entrevistados.

Sistematizamos um quadro (Quadro 1) com o propósito de demonstrar os sujeitos que constituíram a amostra da pesquisa. No Apêndice I consta o Roteiro de Entrevistas semi-estruturada o qual nos orientamos com o propósito de levantar questões pertinentes à relação da divisão do currículo na FAEFID com a formação. O Apêndice II consiste no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que foi entregue aos sujeitos da pesquisa, explicitando a justificativa do estudo e, da mesma maneira, esclarecendo sobre sua participação.

Quadro 1 – Composição dos sujeitos da pesquisa

Gestores	Professores
1 - Diretor da FAEFID presente no processo de reformulação do atual currículo, implementado a partir de 2006 – excluído da amostra ¹	1 - Professor da FAEFID que se posicionou contrário à divisão curricular no processo de reformulação do atual currículo, implementado a partir de 2006
2 - Diretor atual da FAEFID	2 - Professor da FAEFID que se posicionou contrário à divisão curricular no processo de reformulação do atual currículo, implementado a partir de 2006
3 - Coordenador de Curso da FAEFID presente no processo de reformulação do atual currículo, implementado a partir de 2006	3 - Professor da FAEFID que se posicionou favorável à divisão curricular no processo de reformulação do atual currículo, implementado a partir de 2006
4 - Coordenador atual da FAEFID	4 - Professor da FAEFID que se posicionou favorável à divisão curricular no processo de reformulação do atual currículo, implementado a partir de 2006

Dentre os 03 (três) gestores entrevistados, dois deles realizaram seus cursos de pós-graduação na área de Ciência do Desporto, já o outro gestor na área da Ciência da Motricidade e Educação. Professor na FAEFID desde 1992, um dos gestores atua principalmente nos temas atividade física, treinamento de força, exercício resistido, avaliação funcional e ginástica de academia. Nessa mesma linha, outro gestor é professor na instituição desde 1983 e atua com as seguintes temáticas: treinamento desportivo, organização desportiva, natação, capoeira e ética. Por último, professor na FAEFID desde 2011, esse gestor atua também com temas como treinamento desportivo, biomecânica, aprendizagem motora e crescimento e desenvolvimento.

Os professores contrários à divisão curricular em educação física trabalham na FAEFID desde 1996 e 1998. Esses professores terminaram os cursos de mestrado e doutorado na área da Educação, Artes Corporais e Comunicação e Cultura, e trabalham com os temas educação física escolar,

¹ O motivo da exclusão do diretor da FAEFID presente no processo de reformulação do atual currículo como integrante da amostra ocorreu em razão da impossibilidade desse professor em realizar a entrevista, o qual apontou dificuldades para participar como sujeito dessa pesquisa.

história da educação física, esporte e lazer, história da educação, dança, cultura, corpo e corporeidade. Um desses professores é coordenador de grupo de pesquisa relacionado à temática educacional.

Acerca dos professores favoráveis à divisão do currículo, referimo-nos que possuem mestrado e doutorado na área da Saúde, Psicologia do Esporte e Educação e são professores na instituição desde 1983 e 2000. Suas temáticas principais de atuação são treinamento desportivo, biomecânica, natação e voleibol. Vale o registro de que um desses professores coordena certo projeto de extensão na área esportiva e que o outro professor atua como professor colaborador em curso de especialização com a temática educacional².

Para a efetivação dessa dissertação, foi proposta uma divisão metodológica dos capítulos versando sobre a divisão curricular em educação física, atendo para sua historicidade e, igualmente, para as implicações na formação profissional.

Nesse sentido, no primeiro capítulo apresentaremos as mudanças do mundo do trabalho e suas consequências para a formação profissional em educação física a fim de descrever o reordenamento do trabalho de seu professor e sua influência para a formação a qual desencadeou a divisão do currículo.

No segundo capítulo trataremos a divisão curricular em educação física a qual se refere ao nosso objeto de estudo. Pretendemos analisar a concreticidade do objeto de pesquisa e sua relação com o reordenamento do trabalho do professor de educação física.

No terceiro capítulo são apresentados dois pontos, o primeiro item relacionaremos o histórico do curso de Educação Física da UFJF, e na segunda parte será revelada a organização curricular do curso desde sua criação até o momento da divisão do currículo em licenciatura e bacharelado.

No quarto capítulo, é exposta a análise da proposta curricular da instituição por meio da análise documental e das entrevistas com os professores da instituição, coordenadores de curso e diretores da FAEFID.

² Para a caracterização dos sujeitos da pesquisa, não iremos revelar o nome dos professores, a produção acadêmica desses e nem a qual departamento integram em virtude de não revelarmos a identidade dos professores entrevistados.

À guisa de conclusão, ainda que inicial, apresentamos nas considerações finais as principais sínteses alcançados ao longo da construção teórica do objeto e os limites de estudo.

1. MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E FORMAÇÃO PARA O CAPITAL

Este capítulo tem como objetivo explicitar as mudanças no mundo do trabalho e suas implicações para a formação humana, tratando especificamente da formação em educação física.

Para tal, abordamos a passagem do padrão de acumulação taylorista/fordista para o modelo toyotista enquanto saída do capital para recomposição de suas crises. Feito isso, relacionamos esse processo ao encaminhamento da educação e seu processo de formação hegemônica. Por fim, explicitamos o reordenamento do trabalho do professor de educação física e sua relação com a formação do trabalhador de novo tipo o qual se condiciona, efetivamente, sob os princípios do neoliberalismo.

1.1. O processo de transição do taylorismo/fordismo para o toyotismo como estratégia do capital frente ao processo de crise

A problemática essencial de ordem político-econômica e social da crise dos anos 1930 fez com que os governos ocidentais buscassem alternativas para a crise do capitalismo que despontava em 1929, ano que ficou conhecido pela quebra da bolsa de valores de Nova York. A crise de 1929 pode ser caracterizada como uma crise de superprodução e se manifestou tanto no desemprego em massa quanto na diminuição absurda das taxas de acumulação. Sendo assim, a elite do capitalismo mundial tinha claro para si que o sistema demandava reformas (FRIGOTTO, 2010; NETTO; BRAZ, 2009).

As reformas que o sistema capitalista necessitava ocorreram pelo enfrentamento à crise de 1930, sofrendo influência do keynesyanismo, cujo pressuposto principal tomava como base o planejamento e, por consequência, uma severa intervenção do Estado na economia. Como sustentação desse modelo de acumulação do capital, as teses keynesianas defendiam a intervenção do Estado no processo econômico-social como uma maneira de evitar o colapso total do sistema (FRIGOTTO, 2010).

O período pós-guerra (1945-1973) foi considerado como os “anos dourados” do capitalismo, nos quais os momentos cíclicos da crise não foram eliminados, mas suas consequências foram diminuídas pelo sistema de regulação que a intervenção do Estado desencadeou. Além disso, houve um crescimento econômico significativo (NETTO; BRAZ, 2009).

Sobre esse crescimento econômico, resultado do intenso processo de acumulação que provocou um reordenamento da base técnica do processo de produção, configurou-se uma nova divisão, mudanças no conteúdo, quantidade e qualidade do trabalho, como também exigiu novas demandas de qualificação humana (FRIGOTTO, 2010).

Referimo-nos ao período do Estado de Bem-Estar Social, assentando-se sobre o padrão de acumulação taylorista/fordista. O binômio taylorista/fordista e o Estado de Bem Estar Social surgiu como forma do capital tentar se recompor frente à crise de 1929. Diante dessa nova reestruturação do capitalismo, ou seja, a inserção da economia mista advinda do keynesianismo aliada à implantação do regime de acumulação taylorista/fordista, estruturou-se um novo padrão de acumulação (NETTO; BRAZ, 2009).

No decorrer do período de expansão do pós-guerra o padrão de vida se elevou, as consequências da crise foram contidas, a democracia de massa foi mantida e a possibilidade de guerras intercapitalistas se tornou remota. A aliança do fordismo ao keynesianismo fez com que o Estado tivesse que assumir novos papéis e conceber novos poderes institucionais, uma vez que o capital corporativo sofreu reajustes pela manutenção dos lucros e o trabalho obteve sua reorganização no que diz respeito à inserção nos mercados de trabalho e nos processos de produção. Utilizava-se do poder corporativo para manter o crescimento enquanto mantinham-se os lucros, o que implicava a incorporação de processos estáveis, porém rígidos, como por exemplo, as mudanças tecnológicas, investimentos de capital fixo, melhoria na administração da produção e do marketing e ainda mobilização da economia em escala através da padronização do produto (HARVEY, 1992).

O regime de acumulação do tipo taylorista/fordista elegeu a civilização automobilística como determinante para o desenvolvimento capitalista no século XX (GOUNET, 1999), no qual o consumo em massa do automóvel era composto por significados sociais, psicológicos, políticos e econômicos,

refletindo a grande expansão desse modelo de acumulação pelo mundo (HARVEY, 1992). Segundo Gounet (1999), sobre a civilização automobilística:

[...] A data básica é 1913, quando Henry Ford, à frente de uma empresa que leva seu nome, formada dez anos antes, cria aquilo que se denominou fordismo. É uma nova organização na produção e no trabalho, destinada a fabricar seu veículo, o modelo T, por um preço relativamente baixo, de forma que fosse comprado em massa (p. 18).

O taylorismo/fordismo se caracterizou pela produção em massa, com controle e movimento do trabalhador, segmentação das funções desenvolvidas pelo operário, regulação do trabalho, padronização, certo grau de automatização, separação entre articuladores intelectuais e executores do trabalho manual e pela organização vertical nas unidades fabris. Esta forma de produção acabou intensificando a alienação física e psicológica dos operários que, por sua vez, não tinham conhecimento sobre o processo total de sua produção (ANTUNES, 1999).

A racionalização do processo de produção se deu por meio da introdução das linhas de montagem, que delimitavam tarefas específicas para cada operário. Pode-se dizer que o tempo do processo de trabalho era ditado pelas máquinas e o trabalho repetitivo, o qual atendia à produção em série. O fordismo também gerou um planejamento em larga escala, como também uma total racionalização do processo de trabalho, mesmo com a resistência do trabalhador à produção em linha de montagem e do controle centralizado (HARVEY, 1992). Segundo Gounet (1999), a produção em massa resumia-se em racionalizar ao extremo as operações realizadas pelos operários e combater os desperdícios, inclusive o de tempo, proporcionando redução dos custos de produção e, conseqüentemente, o preço do produto. Na organização fordista, a produção em série inseria na construção da linha de montagem estratificada, nitidamente, dividida em elaboração e execução, suprimindo a dimensão intelectual do trabalho do operário (ANTUNES, 1999).

A concepção da supressão intelectual do trabalhador no processo de produção é analisada por Antunes e Alves (2004), que defendem a ideia de que o taylorismo/fordismo, de certa forma, é uma “racionalização inconclusa”, pois, mesmo instaurando uma sociedade “racionalizada”, não conseguiu

implementar a racionalidade capitalista na produção às dimensões psicológicas do comportamento do trabalhador.

Sobre a relação patrão-empregado, pode-se dizer que a gerência científica do fordismo se deu através da investigação da adaptação do trabalho às necessidades do capital, a qual se limitava à racionalização no sentido de extrair o máximo da força de trabalho do operário, ou seja, o controle de cada fase do processo de produção passa a ser inteiramente planejado pela gerência em todos os seus pormenores. A extração da força de trabalho também é reflexo do fato de que Henry Ford ter introduzido a jornada de 08 (oito) horas de trabalho e a recompensa de cinco dólares para os trabalhadores da linha de montagem de carros e, apesar do aumento salarial, conseguiu reduzir o preço dos veículos, objetivo para atingir o consumo em massa, uma vez que o que se perdia na produção dos veículos, se recuperava na venda de carros em larga escala (GOUNET, 1999).

Para Frigotto (2010), a então nova e “fantástica” base técnica, ao invés de proporcionar tempo livre enquanto mundo da liberdade, produziu tempo de tensão, sofrimento, preocupação e flagelo do desemprego estrutural e subemprego e o trabalho pensado como força de trabalho condicionou-se como preocupação visceral.

No decorrer dos anos 1950-1960, houve avanço notáveis na tecnologia e no investimento em pesquisas. A consolidação do sistema de produção fordista possibilitou, em escala mundial, uma nova revolução científico-industrial, como a microeletrônica, o uso generalizado de produtos gerados pela química fina, como também, a explosão da produção e consumo de bens eletrônicos e automóveis. Destacam-se, nesse período, as relações econômicas internacionais, enfatizando o papel das empresas transnacionais (multinacionais) numa nova divisão do trabalho que agora tinham sua localização determinada em escala mundial por fatores como: mão-de-obra barata, custos de operações e de matérias-primas (FERRAZ, 1999). No entanto, a expansão global do fordismo se deu numa conjuntura particular de regulamentação político-econômica mundial, a qual os Estados Unidos dominavam por meio de alianças militares e relações de poder (HARVEY, 1992).

Os países do capitalismo central buscavam crescimento econômico, aumento dos padrões materiais de vida, administração econômica e controle das relações de trabalho, uma vez que precisavam acabar com o desemprego em massa e garantir aos trabalhadores certa segurança social (HARVEY, 1992). Dessa forma, decidiram incorporar em seu plano político-econômico o Estado de Bem-Estar Social ou *Welfare State*. O *Welfare State* previa regulação econômica por meio do financiamento do capital privado pelo fundo público, no qual o Estado buscava gerenciar as condições sociais tais como saúde e educação, além de pautar políticas de assistências sociais como aumento da empregabilidade, seguro desemprego e previdência social (NETTO; BRAZ, 2009). Para Harvey (1992), o fordismo dependia da aceitação pelo Estado no sistema de regulamentação social:

Na medida em que a produção de massa, que envolvia pesados investimentos em capital fixo, requeria condições de demanda relativamente estáveis para ser lucrativa, o Estado se esforçava por controlar ciclos econômicos com uma combinação apropriada de políticas fiscais e monetárias no período pós-guerra. Essas políticas eram dirigidas para as áreas de investimento público – em setores como o transporte, os equipamentos públicos etc. – vitais para o crescimento da produção e do consumo de massa e que também garantiam um emprego relativamente pleno. Os governos também buscavam fornecer um forte complemento ao salário social com gastos de seguridade social, assistência médica, educação, habitação etc. Além disso, o poder estatal era exercido direta ou indiretamente sobre os acordos salariais e os direitos dos trabalhadores na produção (p.129).

A nova sustentação do padrão de acumulação capitalista, pautada por meio do financiamento pelo fundo público do capital privado, englobava de forma crescente, a reprodução da força de trabalho, aumentando de forma significativa a assistência da população enquanto direito mediante políticas sociais. Vale destacar que uma das estratégias desse novo modelo era viabilizar a conjugação da produção em larga escala atrelada ao consumo de massa (FRIGOTTO, 2010).

A ideia do Estado de Bem-Estar Social foi reforçada após a Segunda Guerra Mundial, mas, ao final da década de 1960, as limitações deste modelo de desenvolvimento começaram a ser sentidas, uma vez que, neste período, as contradições e determinações de sua crise puderam ser demonstradas pelo

aumento da incapacidade do financiamento dos ganhos privados a partir do fundo público (FRIGOTTO, 2010). De acordo com Harvey (1992), o Estado necessitava cada vez mais estender os benefícios do fordismo e ainda encontrar maneiras para possibilitar a assistência médica, habitação e serviços educacionais adequados em grande proporção. Em suas várias formas, o financiamento do capital privado pelo fundo público passou a condicionar tanto o financiamento da acumulação de capital quanto o financiamento da reprodução da força de trabalho, afetando totalmente a população por meio dos gastos sociais. O financiamento público atrelado à reprodução da força de trabalho e dos gastos sociais públicos é estrutural ao capitalismo contemporâneo, e, até que se prove o contrário, insubstituível (OLIVEIRA, 1988 apud FRIGOTTO, 2010). Da relação entre o padrão de acumulação pautado no financiamento do fundo privado pelo público e da reprodução da força de trabalho, ocorreram consequências como a produção exagerada de bens e serviços e ainda privatizações (FRIGOTTO, 2010).

O regime de acumulação taylorista/fordista que prometia o desenvolvimento por meio do processo de modernização trouxe consigo a destituição de culturas locais, opressão e inúmeras maneiras de dominação capitalista em razão de um considerável rebaixamento do padrão de vida e de serviços públicos, exceto para a elite nacional que assistia ativamente ao capital internacional (HARVEY, 1992).

Em razão da crise do Estado de Bem-Estar Social, o Estado tornou-se impossibilitado de manter as políticas sociais de reprodução da força de trabalho. Tal crise foi acentuada pelo aumento crescente da incapacidade de o fundo público garantir o financiamento da acumulação privada e ainda alcançar a preservação das políticas sociais de reprodução da força de trabalho. Nesse período, reforçou-se a evolutiva saturação dos mercados internos de bens de consumo duráveis, concorrência intercapitalista e crise fiscal inflacionária a qual condicionou a redução dos investimentos (FRIGOTTO, 2010).

O mundo capitalista se via com excesso de fundos e, pelo fato haver um número reduzido de setores para investimentos, observou-se como consequência uma forte inflação. Concomitantemente, as grandes corporações apresentaram grande capacidade excedente inutilizável e, a partir daí, uma

gama de experiências no âmbito da organização industrial e a vida social e política começou a tomar forma (HARVEY, 1992).

Nesse momento – já em meados da década de 1970 – esboçavam-se traços de uma nova crise, uma vez que o regime de acumulação taylorista-fordista se mostrou incapaz de atender às condições pertencentes ao capitalismo, pois, o estoque da produção não gerava lucros e, para se manter forte, o Estado, conseqüentemente, necessitou de um sistema de acumulação de capital mais forte (FRIGOTTO, 2010). Para Gounet (1999), o setor automobilístico sofreu grandes impactos, diante do pouco crescimento econômico devido à crise energética em função do crescimento da produção do petróleo, tais como: a saturação do mercado, inserção da tecnologia, internacionalização da produção, colapso do fordismo e, por fim, ascensão do modelo japonês. No entanto, houve a concorrência de outro elemento importante para a crise do fordismo: o ressurgimento de ações ofensivas no mundo do trabalho e desdobramento da luta de classes, uma vez que durante o período fordista os sindicatos e partidos políticos combateram a exploração capitalista de forma conflituosa (ANTUNES, 1999).

Assim, no início da década de 1970 ocorreu uma nova crise e as estratégias para sua gerência se perpetuam até os dias atuais. A crise é, ao mesmo tempo, político-social e econômico-produtiva e, é denominada por Frigotto (2010), como crise do capitalismo real:

[...] a crise dos anos 1970-90 não é uma crise fortuita e meramente conjuntural, mas uma manifestação específica de uma crise estrutural. [...] O que entrou em crise nos anos 1970 constitui-se em mecanismo de solução da crise dos anos 1930: as políticas estatais, mediante o fundo público, financiando o padrão de acumulação capitalista nos últimos cinquenta anos. A crise não é, portanto, como a explica a ideologia neoliberal, resultado da demasiada interferência do Estado, da garantia de ganhos de produtividade e da estabilidade dos trabalhadores e das despesas sociais. [...] a crise é um elemento constituinte, estrutural, do movimento cíclico da acumulação capitalista, assumindo formas específicas que variam de intensidade no tempo e no espaço (p. 66).

Para Frigotto (2010), o caráter contraditório do capitalismo proporciona períodos cíclicos e períodos abruptos e violentos advindos da dominação do capital e da exploração do trabalho. Nesse sentido, o caráter contrastante da crise é explícito pela sua impossibilidade em romper com as relações sociais

de exclusão e socializar o que o trabalho humano produz para satisfação das necessidades sociais coletivas, uma vez que as políticas do Estado de Bem-Estar Social e os governos da socialdemocracia não foram capazes de estagnar um modelo de desenvolvimento social pautado sobre a concentração crescente de capital e exclusão social.

Da crise do modelo fordista nasceu um novo modelo, pautado em inovações no sentido de superar as falhas do taylorismo/fordismo. O novo modelo emergiu como solução para a crise do capital ocorrida nos anos 1970. Sua origem se deu no Japão, dentro das fábricas de automóveis do grupo Toyota, e de lá ganhou espaço e se estendeu pelo mundo todo. Esse modelo, denominado por Antunes (1999) de toyotismo, é sustentado na produção variada e heterogênea, buscando atender às demandas mais individualizadas do mercado. Caracteriza-se pela flexibilidade dos processos produtivos, desconcentração e terceirização dos serviços, uso de tecnologias avançadas, predomínio de atividades intelectuais, trabalho em equipe a qual objetiva que a subjetividade do trabalhador esteja à disposição do capital, trabalho polivalente, multifuncional, combinado com uma estrutura mais horizontalizada. A produção rígida, taylorista-fordista, foi gradativamente substituída por outro tipo de produção, destinada a mercados específicos e voltada para as peculiaridades de “nichos” particulares de consumo (NETTO; BRAZ, 2009).

No âmbito empresarial, a produção do tipo toyotista apresenta uma organização horizontalizada, diferenciando-se da verticalidade fordista. A título de exemplificação, no fordismo, 75% da produção era realizada em seu interior e na fábrica toyotista somente 25%. No toyotismo prioriza-se a especialidade no processo produtivo (ANTUNES, 1999). Sobre a passagem do taylorismo para o toyotismo, Alves (2008) destaca que:

[...] o toyotismo realiza um salto qualitativo na captura da subjetividade do trabalho pelo capital, se distinguindo do taylorismo e fordismo por promover uma via original de racionalização do trabalho; desenvolvendo, sob novas condições sócio-históricas (e tecnológicas), as determinações presentes nas formas tayloristas e fordistas, principalmente no que diz respeito à racionalidade tecnológica (p.4).

Dentre as inúmeras estratégias que o capital usa para condicionar uma nova base de acumulação, destacam-se: a reconversão tecnológica,

organização empresarial, conjugação das forças de trabalho, surgimento de estruturas financeiras, entre outros (FRIGOTTO, 2010). Assim, pode-se observar como o poder transformador do capital atinge dimensões globais, uma vez que o que é conveniente para os fins capitalistas deve ser adotado por todos que integram o sistema (ANTUNES, 1999). O movimento mais flexível do capital assinala o novo, o fugidio, o efêmero, o fugaz e o contingente da vida moderna, ao invés de valores mais rígidos implementados na época do fordismo (HARVEY, 1992).

O toyotismo apresenta um novo tipo de racionalização do trabalho, exigindo, mais do que nunca, a captura integral da subjetividade operária. É notório que essa operação é imposta pelo modo de produção capitalista. É pelo toyotismo que a captura da subjetividade do trabalhador assume seu total desenvolvimento, uma vez que é uma das condições do próprio crescimento da nova materialidade do capital (ANTUNES; ALVES, 2004).

Para o trabalhador, o modelo toyotista trouxe mudanças como a valorização do operário participativo, integrado ao processo de produção. Se antes a preocupação era deixar o operário longe das decisões organizacionais concernentes à produção, no regime de acumulação flexível há uma inversão de valores. Surge a chamada flexibilidade profissional, na qual ocorre junção entre elaboração e execução de tarefas e estratégias organizacionais, uma vez que se pode reforçar a cooperação entre os funcionários de uma organização, possibilitando eficiência e produtividade em prol do capitalismo (ANTUNES, 1999).

A acumulação flexível, como denomina Harvey (1992), é delimitada por um confronto com a rigidez do fordismo, uma vez que se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo. Caracteriza-se por mudanças tanto entre setores quanto entre regiões geográficas, gerando aumento de empregos no chamado setor de serviços como também áreas industriais novas em regiões até então menos desenvolvidas. O toyotismo implementou o chamado emprego vitalício das grandes empresas e os aumentos salariais extremamente ligados ao aumento da produtividade. Além disso, a estabilidade no emprego passou a ser garantida (ANTUNES, 1999).

Acerca do aumento do setor de serviços, Braverman (1987) o sinaliza como um processo derivado do desenvolvimento do capitalismo e acrescenta que a ampliação de ocupações em atividades de prestação de serviços não é um fenômeno recente. A fase do capitalismo referente a esse processo é a monopolista, a partir da qual, o capitalismo integra, em sua totalidade, o indivíduo, a família, as necessidades sociais e, ao remetê-los ao mercado, também os remonta para atenderem às necessidades do capital.

Com o advento das novas tecnologias, é necessário que o trabalhador tivesse um novo envolvimento na produção capitalista. O comprometimento do trabalhador foi capturado em alto nível, sob o ponto de vista do toyotismo, atingindo seu pleno desenvolvimento. Isto é, ocorreu uma apropriação da dimensão intelectual e das capacidades cognitivas dos operários a favor dos interesses do capital. Além disso, os trabalhadores foram incentivados a trabalhar em equipe, a cooperar, serem criativos, participativos, ou seja, precisavam desenvolver competências para lidar com as novas tecnologias, com as novas exigências do mundo do trabalho (ANTUNES; ALVES, 2004).

O novo padrão de acumulação requereu ainda mais do trabalhador do que no fordismo, uma vez que a luta contra o ócio operário alcançava um nível superior. A produção é dada pela demanda e o crescimento, pelo fluxo. Dessa maneira, só era produzido o que poderia ser vendido e o consumo se tornou o fator condicionante de toda a organização da produção. Nesse sentido, a fluidez da produção tornou-se o principal objetivo do processo produtivo (GOUNET, 1999).

O capital passou a desenvolver a nova ordem produtiva de 03 (três) maneiras: na produção fluida, na produção flexível e na produção difusa. É fluida no sentido da produção contínua, sem interrupções, objetivando obter novos ganhos de intensidade e de produtividade do trabalho. É flexível, pois requer que o trabalhador seja capaz de ocupar diferentes postos de trabalho, além da capacidade de intervenção em diferentes tipos de materiais e ainda de inserção em diversos segmentos do processo de trabalho. Acerca da produção difusa, a tendência do capital em espalhar a produção e o poder por meio de toda sociedade desenvolveu desconcentração e desaglomeração das grandes unidades de produção, promoveu a descentralização da gestão e ainda o desenvolvimento das filiais. A produção difusa ocasionou uma maior

centralização financeira do capital, além da utilização da terceirização e do trabalho por encomenda, caracterizados como “formas marginais” de trabalho (BIHR, 1998).

As operações básicas do operário se resumiram em deixar as máquinas trabalharem, preparar o tempo de funcionamento delas e possibilitar redução do tempo de não produção. O trabalho não era mais individualizado como no taylorismo, uma vez que a relação do homem-máquina se referiu a uma equipe de operários diante de um sistema automatizado. Assim, o trabalhador teve de se tornar polivalente para operacionalizar diversas máquinas em seu trabalho diário e também para colaborar com os membros da equipe, quando necessário. Sobre a organização concreta da produção, instaura-se o *kanban*³ o qual se dá enquanto método fácil, rápido e essencial, servindo como dispositivo de comando dado como uma unidade sinalizadora do estoque esgotado (GOUNET, 1999). O toyotismo foi caracterizado por Gounet (1999) da seguinte maneira:

Se fosse para resumir o sistema toyotista em uma frase, diríamos que é um sistema de organização da produção baseado em uma resposta imediata às variações de demanda e que exige, portanto, uma organização flexível do trabalho (inclusive dos trabalhadores) e integrada. Frequentemente também se caracteriza o toyotismo pelos cinco zeros: zero atrasos, zero estoques, zero defeitos, zero panes e zero papéis (p.29).

Na produção do tipo toyotista, a gerência científica atingiu um patamar superior ao fordista, baseada na intensificação do trabalho, com gerenciamento *by stress*, além da concepção de que há uma relação inversa entre qualificação e salário, ou seja, quanto mais qualificação, menor o salário do trabalhador (HARVEY, 1992). A mão-de-obra empregada se transfigura mais intensa que no fordismo, a flexibilidade produtiva exige em consequência a flexibilidade do trabalho e dos trabalhadores, uma vez que o mercado melhora e permite o aumento da produção, os operários são obrigados a cumprir horas-extras ou a empresa contrata assalariados temporários (GOUNET, 1999).

³ O *kanban* é um tipo de placa que indica diversas operações, sendo a principal delas a peça ou elemento a ele relacionado, servindo, antes de qualquer coisa, como senha de comando. No regime de acumulação flexível é um método primordial, rápido e fácil. Um exemplo de atividade que o *kanban* realiza é o controle do estoque de peças no processo de montagem automóveis (GOUNET, 1999).

Para o capitalismo não importa o tipo de trabalho, mas sua forma social, sua produtividade, como trabalho assalariado lucrativo para o capitalista. O que interessa é a diferença entre o preço que ele paga por um agregado de trabalho e outras mercadorias e preço que recebe pelas mercadorias produzidas. Conforme as formas variadas de trabalho caem sob os interesses do capital e se configuram como parte do domínio de investimento lucrativo, incorporam para o capitalista o fato de que o trabalho amplia o capital. No moderno “conglomerado” empresarial certas divisões incidem na indústria, outras no comércio, outras em bancos, outras em mineração e outras ainda em “serviços”. Todas as formas de trabalho coexistem e no resultado final desaparecem completamente sob a forma de valor (BRAVERMAN, 1987).

Como consequências do mundo do trabalho, pode-se dizer que a passagem para o padrão de acumulação flexível do capital passou a reforçar a exploração da força de trabalho, o desemprego estrutural, as terceirizações, subcontratações e o desmonte dos sindicatos. A reestruturação produtiva deu lugar às formas mais desregulamentadas de trabalho, encolhendo fortemente o grupo de trabalhadores estáveis que se estruturavam por meio de empregos formais (ANTUNES, 2004).

Para Harvey (1992), o mercado de trabalho passou por uma contundente reestruturação por meio da volatilidade do mercado e do aumento da competitividade, apresentando como tendência diminuir o número de trabalhadores “centrais” e empregar cada vez mais uma força de trabalho que é contratada facilmente e demitida, sem gerar custos em tempos de crises.

Com a crise do capitalismo nos anos 1970, tornou-se necessário consolidar uma nova forma de regulação político-social, como também, um novo regime de acumulação capitalista. Nesse sentido, fundamenta-se as teses neoliberais, entre as quais se evidencia a defesa pela liberdade absoluta de mercado, a privatização das funções públicas, falência do setor público estatal, desregulamentação e a flexibilização das relações trabalhistas (ANTUNES, 1999). O neoliberalismo advoga pela retirada do Estado da influência econômica, gerando a ideia de “Estado mínimo”, o qual teve como consequências a restrição dos ganhos de produtividade, preocupação quanto à estabilidade no emprego, retorno das leis do mercado sem restrições, aumento das taxas de juros que fez diminuir o consumo e a diminuição da investida em

políticas sociais (FRIGOTTO, 2010). Vale ressaltar que a prioridade imediata do neoliberalismo era combater a grande inflação dos anos 1970 (ANDERSON, 1999).

Para os neoliberais, a igualdade gerada pelo Estado de Bem-Estar Social destruía a liberdade dos cidadãos e o poder vitalício da concorrência, da qual dependia da prosperidade de todos. Em desafio ao consenso oficial da época, eles defendiam que a desigualdade era um princípio positivo e imprescindível, uma vez que as sociedades ocidentais a necessitavam (ANDERSON, 1999).

Em relação ao surgimento do neoliberalismo como alternativa para a crise, pode-se dizer que se tratou da busca da recomposição dos mecanismos de reprodução do capital pela exacerbação da exclusão social (FRIGOTTO, 2010).

A hegemonia do neoliberalismo era visualizada diante das experiências dos países de capitalismo central por meio de práticas neoliberais postas enquanto ideologia. No começo, somente os governos de explícita direita radical colocaram em prática políticas neoliberais e, mais adiante, qualquer governo, até mesmo os de esquerda. O âmbito político passou a ser prescrito pelos ditames do neoliberalismo, até mesmo em momentos de atuação econômica desastrosa (ANTUNES, 1999).

Com a chegada da crise do modelo econômico pós-guerra, nos anos 1970, a nova forma de regulação político-social e as teses neoliberais ganharam força para serem implantadas. A ideologia neoliberal concebe o homem como possessivo, competitivo e calculista de uma sociedade que se enraíza nos indivíduos o desejo de seus propósitos privados. Tal ideologia se legitima por meio do rompimento das restrições sócio-políticas que limitam a sua liberdade de movimento, uma vez que se defendia a diminuição das funções estatais coesivas, principalmente as que correspondiam à satisfação de direitos sociais. Na realidade, o que se pretende é um Estado mínimo para o trabalho e máximo para o capital (NETTO; BRAZ, 2009).

No neoliberalismo, o sistema político deve possibilitar aos indivíduos o desenvolvimento de sua inesgotável capacidade de livre escolha em seu único âmbito que garante e potencializa a referida capacidade individual: o mercado. A crise é derivada, substancialmente, pelo fato de que os sistemas

institucionais dependentes da esfera do Estado (da política) atuam, eles mesmos, como mercados e, isto se dá, sob a ótica neoliberal, no campo da saúde, da previdência, das políticas de emprego e também, é claro, da educação (GENTILI, 1996).

A ideologia neoliberal reivindica a retirada do Estado da economia contribuindo para a restrição dos ganhos de produtividade e garantias de emprego e estabilidade de emprego como também para o retorno das leis de mercado sem restrições e ainda gerando o aumento das taxas de juros para elevar a poupança e esfriar o consumo. Além disso, houve a redução dos impostos sobre o capital e a crescente retração dos gastos e receitas públicas, conseqüentemente, dos investimentos em políticas sociais (FRIGOTTO, 2010).

As conseqüências do neoliberalismo atingiram a regulamentação das relações de trabalho e ainda avançou reduzindo, mutilando e privatizando os sistemas de seguridade social. Em relação à intervenção do Estado na economia:

O grande capital impôs “reformas” que retiraram do controle estatal empresas e serviços – trata-se do processo de privatização, mediante o qual o Estado entregou ao grande capital, para exploração privada e lucrativa, complexos industriais inteiros [...] e serviços de primeira importância. [...] Essa transferência da riqueza social, [...] significou uma profunda *desnacionalização* da economia e se realizou em meio a procedimentos profundamente corruptos (NETTO; BRAZ, 2009, p.228).

De fato, a implementação dos preceitos neoliberais obteve êxito nos propósitos de baixar a inflação e aumentar as taxas de lucro, uma vez que o objetivo das empresas é a garantia de plena liberdade em escala mundial para que assim nenhum dispositivo regule o fluxo de mercadorias e capitais. Em contrapartida, esse movimento, acarretou, também, o aumento da massa de desempregados e o aprofundamento da desigualdade, mesmo sob uma nova crise no início da década de 1990, o neoliberalismo continuou avançando (NETTO; BRAZ, 2009).

As raízes da exclusão e da desigualdade se encontram na própria configuração do mercado e é nesse mercado que tomam amplitude. O neoliberalismo não oferece saídas referentes às razões estruturais da pobreza, de forma contrária, atua fortalecendo-as (GENTILI, 1996). As condições suscetíveis e as dificuldades de acesso aos bens públicos como saúde,

seguridade social, habitação e educação acabam aumentando a desigualdade social. Também a abertura desordenada do mercado ao capital estrangeiro, traduzido na chegada de multinacionais nos países periféricos e ainda privatizações em massa representam uma clara ação das políticas neoliberais desenvolvidas (BASSO; NETO, 2014).

Um balanço do neoliberalismo é feito por Antunes (1999), quando sintetiza que:

Economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples ideia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas. Provavelmente nenhuma sabedoria convencional conseguiu um predomínio tão abrangente desde o início do século como o neoliberal hoje. Este fenômeno chama-se hegemonia, ainda que, naturalmente, milhões de pessoas não acreditem em suas receitas e resistam a seus regimes (p.23).

Sobre o processo de construção da hegemonia do neoliberalismo, Gentili (1996) elucida que:

Explicar o êxito do neoliberalismo (e também, é claro, traçar estratégias para sua necessária derrota) é uma tarefa cuja complexidade deriva da própria natureza hegemônica desse projeto. Com efeito, o neoliberalismo expressa a dupla dinâmica que caracteriza todo processo de construção de hegemonia. Por um lado trata-se de uma alternativa de poder extremamente vigorosa, constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista que se inicia ao final dos anos [1960] e que se manifesta claramente já nos anos [1970]. Por outro lado, ela expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades: a construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante (p.10).

A construção desse novo imaginário social era um dos principais desafios neoliberais para garantir triunfo na construção de uma ordem social fundamentada pelos princípios de livre-mercado e sem a interferência nociva

da intervenção estatal. Para os neoliberais, a sociedade não aceitava que toda forma de intervenção do Estado possui um grave risco para a liberdade individual (GENTILI, 1996).

Referente ao poder de dominação do capital, o neoliberalismo atua por meio de políticas de integração comercial pautadas na exportação de riquezas naturais colaborando para a manutenção do grande latifúndio empregando cada vez menos trabalhadores. O desemprego surge devido à mercantilização das lavouras, prejudicando o pequeno produtor rural, que nem possui capital, muito menos recebe investimentos para que sua produção participe do mercado. Tudo isso se resume em um número maior de pessoas desempregadas e necessitadas do Estado, que, pelo fato do neoliberalismo não apresentar as políticas públicas como prioridade, acaba deixando as massas populares em condições de extrema pobreza (BASSO; NETO, 2014).

Destaca-se, a necessidade de compreensão das reformas neoliberais como um complexo processo de construção hegemônica, uma vez que se aplica como estratégia de poder por meio de reformas no plano econômico, político, jurídico, educacional, dentre outros. Por outro lado, implementa-se uma gama de estratégias culturais partindo para a construção de novos significados sociais, os quais irão legitimar o neoliberalismo como sendo a única alternativa que deve ser aplicada no atual contexto histórico de nossas sociedades (GENTILI, 1996).

1.2. A reestruturação do capital e o surgimento do modelo de competências para o projeto pedagógico dominante

No modelo taylorista/fordista, sob o ponto de vista da formação para o trabalho, o foco é preparar os trabalhadores para a realização de tarefas/funções específicas e funcionais. Sobre essa concepção de formação profissional, pode-se dizer que está ligada a uma visão comportamental rígida, na qual o ensino-aprendizagem das tarefas deve se ater a uma sequência definida, concreta e operacional, priorizando os aspectos técnicos em detrimento de sua fundamentação teórica.

Este conceito de qualificação hegemônica apontado nos modelos taylorista/fordista de organização da produção e do trabalho entra em

decadência e a reorganização do sistema capitalista opta por sistemas flexíveis e por novas formas de organização do trabalho advindas do neoliberalismo (MANFREDI, 2000). Diante do complexo processo das reformas neoliberais, o neoliberalismo passou a orientar as decisões governamentais em grande parte do mundo capitalista e, sob essa perspectiva, direcionou uma profunda reforma do sistema educacional nas sociedades contemporâneas. A principal operação estratégica do neoliberalismo foi a transferência da educação do âmbito político para a esfera do mercado, passando a questionar seu caráter de direito e ainda a tornando propriedade (GENTILI, 1996).

Nesse sentido, a noção de mercado de trabalho passou a orientar as decisões no escopo da política educacional, uma vez que os neoliberais acreditam que há certa urgência de que o sistema educacional seja ajustável às demandas do mundo dos empregos (GENTILI, 1996). Surgiram exigências que ultrapassam os limites do local de trabalho e se tornaram presentes nas demais circunstâncias da vida, individuais e coletivas, ainda nos países em que o desenvolvimento do capitalismo é delimitado por traços de subordinação, como no caso do Brasil. É diante desse quadro que se manifestam as novas demandas educacionais, pautadas na temática da qualidade (RUMMERT, 2000). Para Basso e Neto (2014):

A expansão educacional sob a perspectiva do neoliberalismo tem disseminado a formação mínima, que instrumentaliza a maior parte da classe trabalhadora, e especializa parte dela para suprir as necessidades produtivas, e paralelamente a esta realidade existe a educação da e para a elite que, abrigada no sistema privado de ensino, não abre mão dos conteúdos e das “cargas pesadas” de conhecimento. Vemos que o acesso aos conhecimentos está diretamente relacionado à classe social a qual o indivíduo pertence, à utilidade que eles terão em sua vida laboral (p.7).

As reformas educacionais incorporadas pelos governos neoliberais tinham a necessidade de designar mecanismos de controle e avaliação de qualidade dos serviços educacionais. Em contrapartida, eram condicionados a articular e subordinar a produção educacional às demandas determinadas pelo mercado de trabalho (GENTILI, 1996).

Frente às novas demandas educacionais e, ainda diante das novas formas de organização do trabalho, configura-se um novo tipo de formação

para um novo tipo de trabalhador. Nozaki (2015) considera esse novo tipo de formação pautada em duas dimensões: a primeira, para o novo padrão produtivo, caracterizado aqui como o modelo toyotista; e a segunda, para gerar condições para que ele se mantenha empregado, ou crie o seu próprio emprego. E, na medida em que surge um novo tipo de trabalhador, surge a necessidade de uma reconfiguração da educação escolar. De acordo com Nozaki (2004):

Tendo em vista a extensão da política neoliberal para o plano da educação, bem como a nova investida no que diz respeito à exploração e alienação humana, percebemos, nos dias atuais, a necessidade, por parte do capital, da formação de um novo modelo de trabalhador. O reordenamento do trabalho, causado pela introdução de novas tecnologias operacionais, altera a base técnica da produção, modifica a organização do trabalho e traz a demanda da formação de um trabalhador de novo tipo (p.5).

As mudanças ocorridas na esfera do trabalho desde os anos 1960/70 ganham amplitude no decorrer dos anos 1980 e, principalmente nos anos 1990, demandaram um novo tipo de trabalhador, mais informado, com escolaridade elevada, desencadeando um movimento que reflete o cerne das reformas educacionais que viriam a alcançar todos os níveis da educação nacional. Com o neoliberalismo, o acesso aos conhecimentos se insere em uma contradição que envolve o processo de reestruturação social que as sociedades capitalistas vêm confrontando desde os anos 1990 (RAMOS, 2001).

O processo de reorganização da economia mundial e as mudanças do mundo do trabalho não só têm transformado as condições, os meios e as relações de trabalho, como também estão ligados à construção de novas maneiras de representação ou ressignificação dos conceitos de trabalho, qualificação, competência e formação profissional (MANFREDI, 2000).

Para a Confederação Nacional da Indústria (CNI), a economia cada vez mais globalizada e a revolução científica e tecnológica geraram intensas modificações na maneira de produzir bens e serviços. Nesse processo de transformação, os lucros de produtividade e eficiência ficaram subordinados à agregação do conhecimento aos métodos de trabalho. A contribuição de pessoas com educação básica rígida e acertada formação profissional assume,

no entanto, função importante na economia, atribuindo-se como ponto fundamental da riqueza das nações (RUMMERT, 2000).

Na prática, o que se vê na educação brasileira é a diminuição de gastos e a otimização de resultados, traduzidos na melhoria de indicadores em avaliações externas (BASSO; NETO, 2014). Os sistemas educacionais encaram, sob a concepção neoliberal, uma crise gerencial a qual possibilita, em determinados contextos, mecanismos diferenciados de “iniquidade” escolar, tais como a evasão escolar, a repetência, o analfabetismo funcional, dentre outros. Atesta-se a razão da crise educacional pelo fato de que a educação foi fortemente atravessada pela política. A falta de um legítimo mercado educacional permite entender a crise de qualidade que ocupa as instituições escolares (GENTILI, 1996).

Sobre a lógica da qualidade, Moreira (2010) explica que:

A qualidade é um parâmetro valorativo que se transforma, historicamente, segundo critérios produtivistas e mercantilistas, definindo e delineando a fisionomia do capitalismo, além de servir como referencial da lógica do próprio capital. Essa lógica subordina o valor de uso de todas as coisas ao seu valor de troca, e isso fez com que a lógica societal se invertesse e se transfigurasse forjando um novo sistema social metabolizado pelo capital (p.134).

Em relação ao fundamento da qualidade, destaca-se o sentido atribuído à dupla qualificação/desqualificação, dado como componente que constitui o próprio trabalho humano. Nesse sentido, a qualificação é concebida como instrumento de preparação para o mercado, englobando, no entanto, um processo de formação profissional advindo da trajetória escolar e da experiência, tornando-se capaz de preparar os trabalhadores para o mercado formal de trabalho (MANFREDI, 2000).

Sobre a dupla qualificação/desqualificação, fazemos menção que a qualificação dada socialmente pelo diploma não é mais suficiente uma vez que as experiências adquiridas fora do contexto formal de educação tornam-se de suma importância para a inserção do trabalhador no mercado de trabalho. A qualificação define a classificação e a progressão dos indivíduos. Igualmente, a desqualificação pode ser percebida pelo fato de que a evolução das situações de trabalho e o que define os empregos se dá mais em razão dos arranjos individuais do que em função das categorizações ou da gestão dos postos de

trabalho a que se referem às qualificações. A personalidade do trabalhador e seu comportamento no trabalho tornam-se parâmetros fundamentais para sua contratação e permanência no emprego (RAMOS, 2001). Podemos dizer que a dupla qualificação/desqualificação explica que ao mesmo tempo em que o indivíduo se qualifica, desqualifica-se.

Para Gentili (1996), o neoliberalismo cria um conceito específico de qualidade advindo de práticas empresariais e transfere, sem mediações, para o campo educacional. Nesse ensejo, as instituições escolares devem ser analisadas e avaliadas (ou seja, devem ser julgados seus resultados), se igualando a empresas produtivas. Executa-se nelas um tipo específico de mercadoria – o conhecimento, o aluno escolarizado, o currículo – e, conseqüentemente, suas práticas devem se pautar aos mesmos critérios de avaliação contidos em toda empresa dinâmica, eficiente e flexível.

A urgência de um novo perfil da força de trabalho passa a institucionalizar tais exigências: escolaridade básica caracterizada pela adaptabilidade às novas situações; de entendimento global de um determinado número de funções, o que requer capacidade de abstração e seleção; trato e interpretação das informações; são necessárias também a atenção e a responsabilidade; ainda certo incentivo para novas aprendizagens e criatividade para lidar com os imprevistos (MACHADO, 1996 apud MANFREDI, 2000). O trabalhador passa a ser exigido a ser capaz de resolver problemas da empresa diante do conhecimento adquirido em sua vida cotidiana (RODRIGUES, 1998).

Sobre o projeto educacional, referenciamos sua construção conforme o cenário de hegemonia neoliberal no qual a política educacional vem sendo regulada pelas forças de mercado, provocando a abrangente mercadização da educação. É o princípio da educação para o livre mercado (SILVA, 2001 apud MOREIRA, 2010). A lógica competitiva gerada por um conjunto de prêmios e castigos baseados em parâmetros meritocráticos cria as condições culturais que propiciam uma intensa mudança institucional voltada para a configuração de um legítimo mercado educacional (GENTILI, 1996).

Sobre a nova perspectiva educacional que o neoliberalismo trouxe, Moreira (2010) analisa que os fundamentos mercadológicos de produtividade e rentabilidade são incorporados às instituições de ensino e, conseqüentemente,

à lógica da concorrência. Por essa razão, o sentido do mercado gerou mudanças nas relações escolares, uma vez que os professores se transformaram em prestadores de serviço, os alunos em clientes e a educação se reduziu em um bem de consumo produzido com alta ou baixa qualidade.

Em razão da disparidade da qualidade da educação, ressalta-se a dualidade estrutural da esfera educacional: uma voltada para a classe dominante e outra para a classe dominada (NOZAKI, 2004). Relacionado à dupla concepção de educação, confirma-se o fato de que a educação no modo de produção capitalista propaga os interesses da classe dominante.

De modo geral, as modificações presentes nas relações sociais escolares possibilitaram o agravamento da desigualdade na educação uma vez que, na lógica do mercado, alcançar qualidade exige recursos, tornando-se inviável a concorrência da educação pública no mercado, intensificando o discurso privatista que revela o êxito das políticas neoliberais na esfera da educação (MOREIRA, 2010). O Estado é mínimo quando financia a escola pública e máximo quando determina de forma centralizada o conhecimento que deve circular nas instituições de ensino, uma vez que define mecanismos verticalizados antidemocráticos de avaliação do sistema educacional e ainda quando retira autonomia pedagógica das instituições e dos atores coletivos da escola, entre eles, especialmente dos professores (GENTILI, 1996).

Para Rodrigues (1998), os empresários industriais procedem definitivamente em relação às instituições públicas de ensino, e concomitantemente lutam para a preservação do caráter privado de seus próprios espaços pedagógicos. Esses processos retratam a diminuição drástica da educação de sua condição pública, ou, ainda, a subordinação do espaço público aos interesses privatizantes, sempre sob a concepção da economia competitiva.

A demanda da formação hegemônica se encaixa nos princípios toyotistas, uma vez que a flexibilização dos processos formativos se tornou presente. Na Educação Física a flexibilização na formação pode ser verificada a partir da divisão curricular, na qual o processo formativo se modificou e condicionou seu foco na aprendizagem de habilidades e/ou funções necessárias à realização de tarefas e estratégias organizacionais.

Diante do processo hegemônico neoliberal e consoante à demanda da formação hegemônica toyotista, formula-se a pedagogia das competências, uma pedagogia definida por seus objetivos e validadas pelas competências que produz. Pode-se dizer que a competência tem relação com a iniciativa do indivíduo diante das situações profissionais as quais enfrenta. No âmbito dessa pedagogia, observa-se um fenômeno do mundo produtivo: a eliminação de postos de trabalho e redefinição dos conteúdos de trabalho à luz do avanço tecnológico, promovendo um reordenamento social das profissões (RAMOS, 2001). A formação das competências praticamente se tornou a base teórica e metodológica de muitas pedagogias hegemônicas, as quais Duarte (2001) denominou de pedagogias do “aprender a aprender”.

O advento do modelo da competência possui relações com as transformações produtivas como a inovação em tecnologia, a gestão de recursos humanos e ainda alteração de perspectivas dos atores sociais da produção (MERTENS, 1996 apud RAMOS, 2001). Para Ramos (2001), esse modelo deve ser entendido perante a evolução histórica da racionalização produtiva.

A noção de competência surgiu da necessidade de avaliação e classificação de novos conhecimentos e novas habilidades geradas com base nas novas exigências de situações reais de trabalho, vinculada, no entanto, aos novos modelos de produção e gerência, e substitutiva do conceito de qualificação apontada nos postos de trabalho e dos agrupamentos profissionais que lhes eram correspondentes (MANFREDI, 2000). Em outras palavras, a noção de competência envolveria dominar técnicas e conteúdos pertinentes à sua área profissional de atuação que se manifestam por meio da apropriação dos saberes historicamente produzidos no âmbito das ciências e da tecnologia (MELLO, 1982 apud MANFREDI, 2000).

Assim, a competência é tomada como categoria determinante das relações sociais de trabalho interna às organizações produtivas e surge como um novo código de comunicação entre os diferentes sujeitos sociais integrados na ressocialização da economia, referindo-se fortemente à noção de empregabilidade (RAMOS, 2001). Para Gentili (1996), o sistema educacional deve prover capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho, ou seja, o que os neoliberais denominam de

empregabilidade. Desta forma, a função social da educação não decorre da garantia de empregos, mas para gerar empregabilidade.

A concepção de empregabilidade se forja não somente no âmbito da educação/formação institucionalizada, mas também no tipo de gestão na qual o trabalhador tem a possibilidade de se empregar. A empregabilidade é dada como a manutenção das competências (RAMOS, 2001). Para Rodrigues (1998), a formulação do termo empregabilidade tem relação com a nova dinâmica no processo de trabalho, uma vez que as profissões são alteradas ou eliminadas, e outras, criadas.

Constata-se, que a gestão por competência se faz condizente à precarização das relações de trabalho, mediante à flexibilização da organização produtiva no interior e exterior da empresa. A flexibilização da produção é caracterizada pela autonomia, tanto dos processos como das relações trabalhistas. Frente à autonomia dos trabalhadores, o trabalhador passa a negar suas competências em favor dos objetivos da empresa, tornando-se um fator de compromisso mútuo: a empresa fornece possibilidades de empregabilidade enquanto o trabalhador contribui com suas competências a favor dela (RAMOS, 2001).

A ocorrência do desemprego, a realidade do trabalho precário e temporário contribui para a diminuição global do número de empregos, causado tanto pelas inovações tecnológicas quanto pela reestruturação organizacional do trabalho (RAMOS, 2001). Para a CNI, o grau de flexibilização no mercado de trabalho acontece também em função do grau de qualificação trabalhador, ao passo que se torna mais fácil a transição de trabalhadores ente ocupações proporcionando a redução do desemprego estrutural (RODRIGUES, 1998).

Diante desse quadro, a distribuição do trabalho fica complexa, uma vez que os trabalhadores se confrontam com estratégias individuais e/ou de grupos que, ao mesmo tempo, almejam a divisão do trabalho e os critérios de promoção. No modelo de competências, o trabalhador precisa ter identificação e apropriação de seu próprio trabalho, fazendo-se sujeito dele até os limites das consequências que esse trabalho realiza no âmbito social, o trabalhador se torna verdadeiramente sujeito nesse processo ao invés de repudiar todas as

dimensões macroeconômicas e macrossociais de sua atividade produtiva às forças do mercado e do capital (RAMOS, 2001).

Com a distribuição do trabalho cada vez mais conflituosa, o processo de individualização das relações de trabalho é dado pela empregabilidade, uma vez que ao invés de resgatar a subjetividade do trabalhador para si, encaixa-se nos limites das competências adquiridas, avaliadas e validadas no sistema de empregos. Assim, a relação formação-emprego fica tensionada, pois a formação necessita do indivíduo para aumentar, dar autonomia e complexidade a seus postos de trabalho, o que gera o sentimento de responsabilidade da eventual demissão obtida a partir de seu fracasso (RAMOS, 2001).

Para Nozaki (2004), empregabilidade e competência associam-se como noções que proporcionam a formação do trabalhador de novo tipo e, da mesma forma como o modelo de vida fordista, mediam a própria superestrutura do modo social e cultural da sociedade capitalista, para além do âmbito produtivo.

Diante da flexibilidade dos processos de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo e consoante à implementação das operações de trabalho pelas máquinas, o homem se reposiciona, nesse momento, sobre o enfrentamento dos eventos (ZARIFIAN, 1999 apud RAMOS, 2001). Os eventos podem ser compreendidos como algo que ocorre sob o aspecto da imprevisão, da surpresa, alterando o decorrer do processo de produção e, assim, gerando incapacidade automatizada de autorregulação. Nessa perspectiva, o trabalho passou a incorporar vigilância a esses eventos, nos quais substituiriam as intervenções mais complexas e mais importantes e, assim, a concepção de eventos passou a sustentar a noção de competência na organização do trabalho (RAMOS, 2001).

Com esse tipo de gestão no trabalho, houve mudanças para os trabalhadores tais como: exigência de iniciativa do próprio trabalhador; valorização do saber para o enfrentamento de eventos mais complicados e a antecipação preventiva dos mesmos. Sobre esse processo de alteração do trabalho, Ramos (2001), o define como o:

[...] resultado de um permanente processo de apropriação do saber tácito do trabalhador, que continua sendo de interesse do capital, como forma de garantir as constantes melhorias que precisam ser inseridas na produção dos bens ou serviços. As tecnologias informatizadas, assim utilizadas, não só permitem essa apropriação de forma mais imediata, [...] como também nos conduzem à suposição de haver uma simplificação dos procedimentos de trabalho, mesmo frente aos aspectos mais desafiadores como são os eventos (p. 178).

A organização produtiva pode propiciar uma melhora na qualificação dos indivíduos (ZARIFIAN, 1999 apud RAMOS, 2001) e a concepção de organização qualificante ocorre pelas estratégias de competitividade que levam as empresas a se aproximarem mais de seus clientes e usuários. Essas estratégias alteram o propósito do trabalho da produção de mercadorias para a produção de serviços. Outros aspectos integrantes da organização qualificante são a reorganização da atividade industrial sob um pilar comunicacional e uma possível reelaboração dos objetivos de sua atividade laboral (RAMOS, 2001). Para Manfredi (2000), as noções de competências visam a reintegração dos trabalhadores aos novos cenários de reconstrução do capital na área dos locais de trabalho.

Nesse sentido, o modelo de competência deve ser encarado além da construção social de seus conceitos e significados, considerando-o como parte integrante de uma estratégia de recomposição das relações entre capital e trabalho as quais detêm dimensões político-ideológicas e culturais relevantes. Em outras palavras, se a noção de competência não for compreendida em seu aspecto social e político, como componente da esfera de correlação de forças entre capital e trabalho, efetivará enquanto tendência à institucionalização dos padrões de competência que potencialmente têm mais facilidade de se tornar hegemônicos (MANFREDI, 2000).

Diante das estratégias de competitividade dos empresários, entende-se que esse grupo concebeu a educação como demanda ordenada aos padrões neoliberais de desenvolvimento, uma vez que determinam necessidades particulares para o mundo do trabalho, enquanto formação dos trabalhadores que atuarão nas áreas complexas da produção quanto para as funções mais simples. Os novos trabalhadores devem adquirir uma série de novas aptidões, anteriormente dispensáveis (RUMMERT, 2000).

Sobre a aquisição de novas aptidões, torna-se indispensável um novo tipo de qualificação, ancorada por meio da concepção de que a qualificação de um indivíduo é a capacidade de estimular saberes para o domínio das diferentes situações efetivas de trabalho e, a partir daí, transferir experiências obtidas de uma situação concreta a outra, ou seja, é a prática de resolver rapidamente os problemas com grau de dificuldade elevado que surgem no decorrer do exercício profissional. Essa prática implicaria na mobilização de competências construídas perante a aprendizagem, no decorrer da vida, como em situações dentro ou fora do trabalho, as quais englobam o saber-fazer (que resgata dimensões práticas e técnicas por meio da experiência profissional), o saber-ser (que engloba os comportamentos nas relações de trabalho) e o saber-agir (ancorado na necessidade de intervenção diante dos eventos). Considera-se que esta é a concepção que descreve o “perfil ideal” de qualificação nas empresas inovadoras ⁴(LEITE, 1996 apud MANFREDI, 2000).

Nesse sentido, o discurso empresarial outorga como necessária a construção de novos padrões de sociabilidade pautados na lógica do mercado, vigorosamente sinalizado pela competitividade. Esses padrões devem possibilitar sustentáculos aos novos paradigmas da produção, às novas maneiras de gerenciamento das atividades produtivas e às diversas formas de inserção dos indivíduos no mundo do trabalho (RUMMERT, 2000). Os padrões e dimensões referidos se ajustam às exigências do capital, conforme ressalta Manfredi (2000):

[...] a noção de competência que vem sendo explicitada nos discursos dos empresários, técnicos e cientistas sociais empresta seu significado das áreas das ciências da cognição e da educação que adotam como parâmetros teórico-explicativos modelos que não se opõem às premissas e à lógica de organização do capitalismo. Nesse sentido, reafirmamos a hipótese de um movimento de reatualização, sem dúvida inovador, para dar conta dos novos desafios que a realidade concreta propõe, contudo prisioneiro de uma lógica ancorada na perspectiva do capital e não do trabalho (p. 36).

Sobre a hegemonia do modelo da competência, pautada pela ótica do discurso da qualidade, a escola passa a ser entendida como uma extensão da

⁴ O entendimento do “perfil ideal” de qualificação o qual engloba o saber-fazer, o saber-ser e o saber-agir se faz necessário para compreender a desvalorização da educação física enquanto disciplina escolar formadora de competências e as consequências disso serão apresentadas no item 1.3.

nova reestruturação produtiva, tendo sua organização baseada à imagem e semelhança de uma empresa competitiva e comprometida com os pilares do processo de acumulação flexível. Nesse sentido, a educação aponta para o perfil de um trabalhador polivalente, participativo e flexível, determinado para a variabilidade da produção e para os imprevistos do processo produtivo (MOREIRA, 2010).

Por essa perspectiva, a unificação do saber e do saber-fazer não representam uma real competência, e o trabalho valorizado e intelectualizado é tido como mais alienado, expropriado. Além de sua alienação e expropriação, o trabalho é intensificado, uma vez que o trabalhador, mais do que agir, terá que pensar para o capital (WOLF, 2004 apud MOREIRA, 2010).

Para Ramos (2001):

O que se conclui é que o processo de individualização das relações de trabalho, ao invés de resgatar a subjetividade do trabalhador para si, aprisiona-se nos limites das competências adquiridas, avaliadas e validadas no sistema de empregos; isto é nos limites da empregabilidade – enquanto aposta incerta de se manter empregado num contexto em permanente mudanças – ou, ainda, da desfiliação social como resultado do perverso da retração dos direitos (p.216).

Para tanto, o capital vale-se, principalmente, do permanente exercício de manutenção da hegemonia, almejando constituir-se em legítima força social, forjadora de um novo projeto educacional para o país. Uma das principais bases de apoio desse projeto é a necessidade inevitável da formação do trabalhador de novo tipo. Por essa razão, prioriza-se que apenas aqueles que se enquadrarem ao novo perfil terão condições de estarem incluídos na economia competitiva que o país se propõe ser (RUMMERT, 1998). A ideia da competência destina aos homens, de forma fictícia, um ofício: possibilita disfarçar as relações de poder vivenciadas no trabalho e fora dele (DUGUÉ, 1998 apud RAMOS, 2001).

Enquanto estratégia do capital para recompor suas bases, a formação desse trabalhador passa a ser assistida por meio da sua instrumentalização, a qual se condiciona à valorização do “saber-fazer” e, por meio dessa concepção de educação, torna-se desnecessário potencializar os conhecimentos, porém, por outro lado, deve-se permitir que os indivíduos saibam aprender aquilo que lhes é útil. Então, caberia à escola básica a mínima tarefa de ensinar o aluno a

ler, escrever e aprender a solucionar as quatro operações matemáticas, para, a partir daí, concretizar apropriações dos infinitos conhecimentos informais (BASSO; NETO, 2014).

Para o modelo de competências, a valorização do “saber-fazer” tem como consequência a desvalorização dos conhecimentos historicamente produzidos. Sendo assim, ocorre a banalização da necessidade de uma formação integral dos indivíduos, na qual a expansão educacional sob a perspectiva do neoliberalismo tem proporcionado uma formação mínima, que instrumentaliza a maior parte da classe trabalhadora, e especializa parte dela para condicionar suas necessidades produtivas. Paralelamente a esta realidade, existe a educação da e para a elite que, abrigada no sistema privado de ensino, não abre mão dos conteúdos e das “cargas pesadas” de conhecimento (BASSO; NETO, 2014).

Referindo-se à desvalorização dos saberes historicamente produzidos, a formação profissional, política e ideológica é de substancial importância para o coletivo dos trabalhadores, uma vez que se constrói como condutores indispensáveis para o reajuste das estratégias de discussão e orientação dos processos de reorganização produtiva e da adoção de novas tecnologias. Nesse sentido, compete aos trabalhadores a pesquisa e a sugestão de outras relações entre trabalho/competência/formação profissional, de maneira que o modelo de competência não seja a única solução possível (MANFREDI, 2000).

Sobre a valorização do “saber-fazer”, cabem às competências ordenar as relações sociais externas à produção, no sentido de reconfigurar os trabalhadores no processo incessante de adaptação à instabilidade social (RAMOS, 2001).

As alterações que a noção de competência gerou, ao determinar as relações de trabalho e fora dele, forçaram certa aproximação entre o mundo do trabalho e o sistema educativo. Essas mudanças abrangeram a organização e o conteúdo das ações educativas, a validação e a legitimidade dos saberes e das habilidades profissionais. A aproximação entre trabalho e educação está ligada às novas formas de certificação e da autenticação das capacidades profissionais, e isso se procede por meio de cursos estruturados ou pelo próprio fundamento qualificante de gestão ou de aprendizagem da empresa (DUGUÉ, 1998 apud RAMOS, 2001). Para Ramos (2001), o processo de

formação inicial e continuada se liga aos sistemas de investigação de novas competências e almeja condicionar os trabalhadores não para exercer uma especialidade, mas para reconverter-se continuamente.

Nesse sentido, o sistema educacional sofreu modificações no modelo de formação para o mundo do trabalho orientadas pelos países conectados orgânica ou subordinadamente ao capital internacionalizado. Desses países, emergiram dois agentes essenciais como; o BIRD e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Essas instituições controlam e impõem regras para ajustar estruturalmente os Estados em razão do asseguramento da formação humana determinada pelo capital. Em consonância, as políticas educacionais brasileiras seguiram o fluxo das teses neoliberais proporcionando o enxugamento da folha de pagamento do Estado, desobrigação pelo financiamento de uma educação de qualidade, além da construção de leis amparadas pelo modelo da economia internacionalizada, no sentido de assegurar empregabilidade (NOZAKI, 2004).

Com isso, a partir dos anos de 1990, no Brasil, ocorreram consequências como: a) a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB); b) o ensino médio passou a configurar a educação básica com currículos mais concisos almejando uma formação rápida e continuada; c), a ocorrência de políticas de priorização da educação básica pautadas em ações como a expansão do ensino fundamental e progressão continuada nesse nível de ensino, a legitimação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), d) a constituição das Diretrizes Curriculares de Ensino Superior, modificações na Educação Tecnológica, flexibilizando os currículos para responder ao mercado e desvinculando-os do ensino médio, e) mudanças na formação de professores (licenciaturas), f) criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), o Bolsa-Escola, g) expansão do ensino à distância, dentre outros (NEVES, 1999 apud NOZAKI, 2004).

No entanto, a educação é circunscrita de acordo com as possibilidades orçamentárias que sobram da política e do pagamento da dívida externa. Referente a essa questão, relacionamos o corte de professores e servidores, redução de salários, admissão de trabalho precário, servindo de base para greves nas escolas em todo o país (NOZAKI, 2004).

Essas mudanças estão inseridas em um contexto de reestruturação produtiva, neoliberalismo e o subsequente aumento da exploração da força de trabalho, demonstrado, especialmente, pelo aumento da precarização do trabalho, a qual objetiva a manutenção da sociedade capitalista (COIMBRA, 2009).

A redefinição da estrutura educacional pensada na formação de um novo tipo de trabalhador passa a seguir caminhos que incorporam a transmissão de conteúdos apontados para a construção de competências (RAMOS, 2001). Nesse sentido, o campo educacional apresenta sua reconfiguração atual de acordo com as competências necessárias ao trabalhador de novo tipo as quais se instituem a capacidade de abstração, raciocínio lógico, crítica, interatividade e decisão.

Como aponta o novo modelo de formação humana para o mundo do trabalho, disciplinas que interagem na capacidade de raciocínio abstrato, que privilegiam a interação em grupo e que tentam trazer os conhecimentos mais desenvolvidos no campo tecnológico se fazem como disciplinas escolares estratégicas para a formação das competências indispensáveis para o ajustamento do trabalhador (NOZAKI, 2004).

A formação destinada a este trabalhador de novo tipo passa a se restringir aos conhecimentos “básicos” destinados a operação, manutenção e realização de sua atividade fim. É destinada ao trabalhador uma formação essencialmente instrumental da matemática, da língua portuguesa, da língua estrangeira e da informática, disciplinas que se tornaram centrais para a formação. Em relação à educação física, atrelada historicamente à formação do corpo disciplinado submetido a repetições de exercícios, não se torna mais central para a exigência da formação do trabalhador de novo tipo o qual requer competências com rígido conteúdo cognitivo e interacional (NOZAKI, 2015). O item seguinte discutirá por quais mediações a educação física se incorpora no projeto educacional dominante.

Seguindo o movimento das alterações na esfera educacional, o ensino superior trilhou o mesmo movimento ancorado pelo ensejo da formação polivalente e flexível orientada pela inserção em setores profissionais efetivados por competências intelectuais que condicionam a heterogeneidade das demandas sociais. A título de exemplificação, concretizam-se ações como

a institucionalização da avaliação institucional, a criação de programas de apoio à núcleos de excelência e a defesa de um currículo flexível com vários tipos de formação e habilitação (NOZAKI, 2004).

Em razão das modificações no ensino superior, a formação profissional em educação física, por conseguinte, legitimou a flexibilização do currículo no qual se assentou a divisão curricular, por meio de duas habilitações: a licenciatura e o bacharelado (BRASIL, 1987; BRASIL, 2004a). A antiga formação denominava-se licenciatura plena, possibilitando ao egresso um processo formativo pensado para os diversos campos da área. Com a divisão curricular, a formação se desdobrou em dois currículos diferentes, estabelecendo as especificidades do campo escolar para a licenciatura e dos campos não escolares para o bacharelado. Em contrapartida, a divisão do currículo limitou possibilidades de atuação por meio da incorporação de duas modalidades de curso concretizadas por modelos curriculares diferentes. Compreende-se que essa divisão está ancorada, sob influência do neoliberalismo, aos contornos do reordenamento do trabalho do professor de educação física, o qual será abordado a seguir.

1.3. O reordenamento do trabalho do professor de educação física e a formação do trabalhador de novo tipo

As mudanças organizacionais dos processos de trabalho acarretaram para o campo da formação humana uma requalificação do trabalhador. No escopo dessas modificações, na educação básica, determinadas disciplinas se tornaram estratégicas para a formação das competências necessárias para seu enquadramento.

A educação física, nesse movimento, não se configurou como disciplina central para o processo de formação com a justificativa de não se caracterizar, historicamente, como formadora de capacidades cognitivas e interacionais.

A dimensão cognitiva e os padrões de comportamento como a solução de problemas e tomadas de decisões são fundamentais para a constituição do novo tipo de trabalhador, caracterizados por princípios tais como; coletividade, cooperação, solidariedade e trabalho em grupo determinaram que esta

disciplina perdesse espaço para outras disciplinas mais centrais para o projeto pedagógico dominante, tornando, assim, o ensino da educação física secundarizado (NOZAKI, 2015).

A secundarização da educação física no projeto pedagógico dominante é recente, desde o século XIX quando foi introduzida na escola. Até os anos 1970, esta disciplina era valorizada, seja sob a ótica higienista, militarista ou a competitivista, ancorada por sua maneira de disciplinar voltada ao corpo biológico com a intenção de melhorar a raça e por propiciar o desenvolvimento corporal como mecanismo usado para a construção de um novo tipo de homem, pertencente ao capital (SOARES, 2007).

Portanto, a secundarização remete-se ao novo modelo de qualificação para o mundo do trabalho, uma vez que não se enquadra aos interesses do projeto pedagógico dominante (ANDRADE, 2001). As empresas e os Estados nacionais necessitam se adaptar às exigências dos organismos internacionais para se adequarem às políticas neoliberais e, para isso, necessita-se de uma educação eficaz sob a ótica da adaptação às novas exigências do mundo do trabalho, expressada pela pedagogia das competências (BOTH, 2009).

No que se refere ao ambiente escolar, pode-se afirmar que ocorre uma dupla desvalorização. A primeira ocorre pelo sucateamento da escola pública advindo das políticas neoliberais, que afeta todas as disciplinas, sem distinção. Já a segunda depreciação ocorre particularmente com a educação física em relação às demais disciplinas, em razão de sua não centralidade ao projeto hegemônico de educação (NOZAKI, 2004).

Confirma-se a desvalorização da educação com a implantação das políticas neoliberais na esfera educacional, as quais postulam planificação dos sistemas de ensino e processos pedagógicos com o propósito de tornar justificável o investimento na educação, passando assumir valor econômico. O desenvolvimento do neoliberalismo na educação ocorre em razão de que a educação deve imprimir as novas qualidades e competências necessárias ao trabalhador de novo tipo que o capitalismo almeja (ANDRADE, 2001). No bojo das políticas educacionais, a educação, de forma geral, vem sofrendo diversos embates e, conseqüentemente, a educação física não fica de fora. Para Quelhas (2010), a desvalorização da educação física e do magistério como um todo trouxeram repercussões tanto para área quanto para seus trabalhadores.

Sobre a desvalorização da educação física em relação às demais disciplinas, sua inferioridade no quadro das disciplinas escolares ocorre devido ao processo de não centralidade no projeto pedagógico dominante. Relaciona-se o fato de que a prática pedagógica dos professores de educação física - planejamento, concepção, objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação - contribui para construção da inferioridade da educação física na escola.

Jeber (1996) buscou evidências dessa desvalorização analisando o lugar da educação física na hierarquia das disciplinas escolares por meio de uma pesquisa de campo em escolas de ensino fundamental e verificou que: 1) a concepção de educação física dos professores das escolas entrevistadas era baseada na aptidão física via esporte de rendimento e na recreação; 2) apenas 1 dos 9 professores entrevistados possuía plano de curso o qual instituiu seu planejamento; 3) os objetivos das escolas integrantes da amostra com a educação física estavam voltados à aptidão física, sendo possibilitada através do exercício para o alto rendimento; 4) para os conteúdos, constatou que as atividades extraclasse (como jogos interclasse e apresentações de dança para eventos comemorativos) colocaram a aula para uma instância secundária; 5) houve a identificação da valorização da metodologia de ensino pautada no praticismo na qual se observa teor exclusivamente prático e, por último, 6) a apropriação de que avaliação do processo ensino-aprendizagem por parte dos professores entrevistados permeou elementos alicerçados na concepção da aptidão física, uma vez que a maior parte deles não utiliza de parâmetros avaliativos além da prática e, ainda em relação à avaliação, identificou que a reprovação na disciplina por infrequência se tornou raridade.

Como uma das principais instituições financiadoras da educação em países periféricos, o Banco Mundial (BIRD), elenca as disciplinas mais importantes do currículo da educação básica, sendo elas: a linguagem, a matemática, as ciências e as habilidades em comunicação (ANDRADE, 2001).

Contudo, para Nozaki (2004), apesar de a educação física não ocupar lugar de centralidade no projeto dominante, ainda o compõe por outras mediações. Quando se analisa mais precisamente a dualidade estrutural da educação, uma voltada para um ensino privilegiado e outra direcionada às massas. A educação física para o projeto educacional das camadas médias da classe trabalhadora e para a burguesia se faz presente e valorizada, caracterizada como artigo de luxo e funcionando como um distintivo de classe na formação humana.

Em outra esfera, com a chegada do neoliberalismo no país, a desobrigação do Estado no que tange à garantia aos direitos sociais, dentre eles a educação, emprego, renda, saúde, possibilitou o avanço do setor privado das atividades físicas. No que se refere ao professor de educação física, este se viu envolto à criação e crescimento de nichos em campos não escolares, tais como: clubes, academias de ginástica, hotéis, entre outros, que até então existiam apenas de forma inibida. Para Coimbra (2009), o advento desses nichos ocorreu em razão do processo de intensificação da mercantilização das práticas corporais, as quais se tornaram, em sua maioria, mercadorias a serem ofertadas pela iniciativa privada, diante das quais a saúde é vista como atributo individual e tornando-se responsabilidade do indivíduo.

Como desdobramento desse período, houve a expansão das práticas corporais nos campos não escolares como academias, clubes, dentre outros os quais são caracterizados pela ausência de políticas públicas devido a uma mínima intervenção do Estado nas questões pertinentes à socialização da cultura corporal⁵.

Dessa forma, intensificou-se a mercantilização das práticas corporais, como no caso do crescimento do trabalho nas academias de ginástica. O avanço do setor *fitness* ocorreu tanto pela falta de políticas públicas, como também, pela exploração do trabalho enquanto característica do processo de privatização que o neoliberalismo começava a implantar na sociedade (QUELHAS, 2010).

⁵ A expressão cultura corporal deve ser compreendida no sentido do conhecimento que constitui a Educação Física. A cultura corporal é considerada uma área que aborda, pedagogicamente, temas como as danças, os jogos, as ginásticas, as lutas, as atividades circenses, os esportes e outros. O singular de cada tema da cultura corporal possibilita a visão de totalidade na qual o geral é a expressão social como linguagem social e historicamente construída (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Neste contexto, as academias de ginástica, ao invés de serem tratadas como espaços destinados à manutenção e promoção da saúde, tornam-se um espaço no qual se objetiva um corpo desejado, marcado pela sociedade capitalista na sua atual fase de acumulação. Dessa maneira, os frequentadores das academias de ginástica concebem a promoção da saúde por um viés liberal e ainda pela estética quando se referem ao culto ao corpo. A própria ideia de corpo saudável passa a ser compreendida pela estética corporal, no sentido do corpo “malhado”, com baixo percentual de gordura e músculos hipertrofiados. Com isso, observa-se o avanço do capital em se apropriar da cultura corporal, transformando-a em mercadoria a qual necessita ser consumida. A ideologia da saúde não garante os lucros desejados pelo capital e, dessa maneira, dissipa-se a criação de um *télos* estético, referente ao culto ao corpo, por diversos representantes do capital tanto do setor secundário como do terciário da economia, assegurado pela cultura que se tornou hegemônica na contemporaneidade (COIMBRA, 2009).

As práticas corporais orientadas passaram então a ser comercializadas nas academias de ginástica. Em razão dessas práticas fazerem parte do universo da cultura corporal, as academias de ginástica transformam cultura em mercadoria. As práticas corporais se globalizaram, seguindo o mesmo movimento do processo de mundialização do capital, representando a cultura hegemônica no modo de produção capitalista a qual relaciona a venda de diversas outras mercadorias associadas como vestuário específico para a realização das práticas corporais, suplementos alimentares, máquinas e equipamentos, dentre outros (FURTADO, 2007).

As academias de ginástica acompanharam a tendência de mundialização do capital e as práticas corporais ali realizadas são influenciadas, uma vez que são mercadorias que representam a cultura dominante do modo de produção. Ressalta-se que esse processo, presente em outras áreas rentáveis da sociedade capitalista como indústria e setor de serviços, tende a avançar em todos os locais nos quais o retorno ao investimento do capital seja lucrativo, como é o caso do ramo das academias de ginástica e da indústria do *fitness* (QUELHAS, 2012). Em relação à mercantilização das práticas corporais em academias de ginástica, Quelhas (2012) destaca os seguintes aspectos:

A mercantilização de práticas corporais em academias de ginástica esteve - e ainda está - relacionada a diversos aspectos. Primeiramente, é preciso levar em conta que, em período recente, o desenvolvimento científico no âmbito das ciências que tratam das atividades físicas e suas repercussões para o desenvolvimento da saúde e para o aprimoramento da estética de seus praticantes, alcançou grande evolução, praticamente sepultando a ideia de um método melhor ou único a ser adotado indistintamente, como ocorria anteriormente. Houve uma valorização cada vez maior de dois aspectos principais: o condicionamento cardiopulmonar, por meio dos chamados exercícios aeróbios (corrida, ciclismo, e algumas modalidades de ginástica) e o desenvolvimento muscular (exercícios com pesos, ginástica localizada e outras modalidades de ginástica). Entretanto, é evidente que a produção de máquinas e outros equipamentos de ginástica tem contribuído para a grande mercantilização de práticas corporais, pois a todo momento, é lançada alguma novidade neste mercado (p.57).

Assim, os processos de reestruturação produtiva não ocorrem somente no setor industrial e fabril, mas apresentam tendência de expansão e se aplicam ao conjunto de mercadorias, sejam elas materiais ou imateriais, como no caso das mercadorias-serviço vendidas pelas empresas do segmento *fitness*. O notável crescimento do setor deve ser encarado por sua inserção nas grandes mudanças econômicas e produtivas que perduram o sistema capitalista em escala mundial. O significativo aumento de academias de ginástica no Brasil, principalmente a partir da década de 1990, se deve à ampliação tanto do tamanho quanto da importância do setor de serviços nas economias de muitos países, como é o caso do Brasil (QUELHAS, 2012).

A reestruturação produtiva e o neoliberalismo, além de propiciarem o crescimento do setor de serviços, transferiram para a classe trabalhadora contradições do trabalho como sua demasiada precarização e intensificação. Coimbra (2009) analisou a precarização do trabalho do professor de educação física em academias de ginástica através de uma convenção coletiva para vigorar na cidade do Rio de Janeiro nos anos de 2006 e 2007. Este estudo revelou em suas cláusulas intensa precarização do trabalho do professor nesses espaços, podendo ser exemplificada pela remuneração proposta na convenção do piso salarial de R\$380,00⁶ para os professores com

⁶ No ano de 2006 o valor do salário mínimo no Brasil era de R\$350,00 (MP 288/2006) e em 2007 passou para R\$380,00 (Lei 11.498/2007).

contratos de trabalho de tempo integral e, para os professores contratados como horistas, a remuneração determinada por hora/aula foi de R\$2,80⁷. Outros exemplos de precarização do trabalho identificado no estudo foram a possibilidade de contrato por tempo parcial e da instituição de banco de horas para o trabalhador. Com a convenção constatou-se que houve claramente retirada de direitos dos trabalhadores da educação física, além de revelar a flexibilização das relações de trabalho tão difundida em momentos de neoliberalismo e reestruturação produtiva.

Houve mudanças no trabalho do professor de educação física no que se refere ao conteúdo do seu trabalho, e, assim, ao seu campo de atuação profissional. O reordenamento do trabalho do professor de educação física apresenta como caracterização a migração da atuação no campo escolar para a dupla atuação, no campo escolar e nos campos não escolares. O perfil profissional se modificou uma vez que até a década de 1980 se referia a um tipo de profissional caracterizado por um trabalhador da iniciativa pública ou privada atuante em nome das instituições de ensino brasileiras e como resultado dessa mudança o que se alterou foi a atuação para os campos não escolares (COIMBRA, 2009). Para Nozaki (2004), por outro lado, a mudança do perfil do professor de educação física contempla os anseios do capital uma vez que segue o movimento das alterações determinadas pelo mundo do trabalho, pois os campos não escolares são caracterizados por relações de precariedade e intensificação do trabalho.

O crescimento das práticas corporais nos campos não escolares acarretou para a educação física a construção de uma visão de profissão liberal. A construção de uma visão de profissional liberal condiciona-se à ideia de que frente ao processo hegemônico do capital, tanto o empreendedorismo quanto a empregabilidade associam-se na busca por mais horários, mais alunos/clientes nas empresas em que já são trabalhadores ou em novas. O caso do *personal trainer* ilustra essa situação, uma vez que há um mercado de alunos/clientes a ser disputado pelos trabalhadores executores deste tipo de função, que podem até manter um tipo de relação permanente à empresa, ou

⁷ Para os professores horistas, levando em consideração a remuneração indicada pela Convenção, se um professor trabalhasse 40 horas semanais, ganharia, em média, R\$448,00 por mês.

seja, sem nenhum tipo de vínculo empregatício com a academia para a qual é prestado o serviço. A ideologia do empreendedorismo e da empregabilidade é materializada pela política de remuneração que os empresários do ramo do *fitness* defendem, baseada na redução dos gastos com o pagamento de sua força de trabalho, esquivando da equiparação salarial entre os trabalhadores (QUELHAS, 2012).

Outro dado que compõe este quadro é o fato dos professores que trabalham em academias de ginástica não possuírem seus registros trabalhistas como professores e sim como “instrutores”, “preparadores”, “colaboradores”. Isso quando suas carteiras de trabalho são assinadas. Se a carteira de trabalho é registrada como professores, os empresários teriam de cumprir o piso salarial e as demais condições de trabalho teriam de se tratadas com o sindicato de professores, uma vez que representam a completa categoria e não somente os trabalhadores da educação física (COIMBRA, 2009). Em relação ao trabalho do professor educação física no âmbito da academia de ginástica, Furtado (2007) explica que:

A força de trabalho dos professores e outros funcionários, comprada pela academia, ao ser colocada em movimento através da utilização dos meios de produção, produz a mercadoria vendida pela academia. Nesse processo, a força de trabalho produz não só uma mercadoria que vai ser utilizada, mas também produz valor. Se a mercadoria produzida possui uma importância pela sua utilidade para quem vai consumi-la, ao mesmo tempo, ela possui uma importância para o dono do capital pela agregação de valor que ela adquire através da força de trabalho. Portanto, a mercadoria possui um valor para o consumo, para o uso e, ao mesmo tempo, um valor agregado para a troca por outras mercadorias, no caso, o dinheiro (p.41).

O trabalho passa a ser fragmentado e parcial, pois o trabalhador produz para as necessidades humanas e assim, transfere sua produção para fragmentos de valor de uso e essa fragmentação desenvolve, conseqüentemente, em uma correspondente fragmentação do sujeito.

Além dos princípios apresentados, identificam-se outros elementos que aproximam à atual organização produtiva do *fitness* com o novo complexo de reestruturação produtiva sob inspiração toyotista: terceirização da produção e a contratação da força de trabalho sob diferentes maneiras. Com isso, comprova-se que a sintonia das relações de trabalho sustentada pela ideologia

empresarial do *fitness* com destaque no trabalho de tempo parcial e autônomo com a atividade hegemônica do capital (QUELHAS, 2012).

Com o engajamento diante da construção da concepção do profissional liberal, o reordenamento do trabalho do professor de educação física ocasionou, conseqüentemente, a precarização do trabalho desse novo tipo de professor. Algumas pesquisas que tratam do trabalho do professor de educação física nas academias de ginástica, revelam elementos da precarização e intensificação do trabalho do professor de educação física, como também, exprimem o movimento do consumo no setor assim como os processos de monopolização, terceirização, franquias, massificação, segmentação e obsolescência planejada desse campo (BOTH, 2009; COIMBRA, 2009; FURTADO, 2007, QUELHAS, 2012; VIVAN, 2010).

Nesses estudos, os campos não escolares são apresentados como repletos de contradição, uma vez que possuem atributos que desenvolvem a desregulamentação do trabalho, a atuação dos professores em diversos locais como academias ou similares para constituir o rendimento mensal, o curto tempo de vida no trabalho, o desgaste físico, cansaço, lesões e excessivas jornadas de trabalho (NOZAKI, 2015).

O aumento dos campos não escolares está relacionado à adaptação do homem à sociedade capitalista e, do mesmo modo, à precarização do trabalho docente (NOZAKI, 2004). O reordenamento do trabalho do professor de educação física, segundo Both (2009) segue um duplo movimento:

Por um lado, ocorre a sua desvalorização no magistério, por causa das necessidades de um trabalhador de novo tipo, bem como, por motivo de ajustes estruturais do neoliberalismo, o que também provoca uma desvalorização na educação em geral. Por outro lado, o trabalhador da Educação Física, baseado na noção do empreendedorismo, visualiza a possibilidade de atuar no campo das práticas corporais do meio não-escolar, que é caracterizado pela precarização do trabalho, fenômeno de gerência da crise do capital (p.63).

O reordenamento do trabalho do professor de educação física trouxe conseqüências para a Educação Física brasileira para além do conteúdo do trabalho como, principalmente, a regulamentação da profissão⁸ e a

⁸ A regulamentação do profissional de educação física se deu através da Lei 9696/98 (BRASIL, 1998), a qual instituiu o Sistema CONFEF/CREFs. Para Nozaki (2004), a regulamentação teve o mercado como centro das ações humanas e se consolidou numa estratégia moldada pelo

reestruturação curricular. Para efetivação da regulamentação da profissão apresentou-se o argumento de regulação e delimitação dos campos não escolares, objetivando o cercamento desses espaços. Em relação à reestruturação do currículo, constituíram-se mudanças na formação profissional e, no escopo dessas mudanças, instituiu-se a criação do bacharelado em educação física pautada na justificativa de que há a necessidade de uma formação específica que certifique a atuação nos campos não escolares.

Dentre as implicações que o reordenamento do trabalho do professor de educação física ocasionou para a Educação Física, as mudanças na formação profissional tiveram destaque em razão da nova concepção de currículo pautada na fragmentação da formação. Para Quelhas e Nozaki (2006), o cenário da criação do bacharelado assinalava para a formação para os campos de trabalho não escolares, numa vã tentativa de se assegurar esses campos para o professor de educação física, buscando, inclusive, descaracterizá-lo enquanto um trabalhador assalariado do magistério e caracterizá-lo como um profissional liberal, flexível ou empreendedor, trabalhador este característico do fenômeno de precarização do trabalho evidenciado mundialmente nos anos 1990.

Neste contexto, as transformações tangentes à formação profissional se voltam à formação para o trabalhador de novo tipo, a partir de um novo tipo de formação pautada pela divisão do currículo e concretizando dois tipos de formação, determinado em duas modalidades: a licenciatura e o bacharelado (BRASIL, 1987; BRASIL, 2004a). Nessas legislações, objetiva-se a divisão curricular em educação física ordenada por processos históricos que permeiam a legislação, os quais nos possibilitaram vislumbrar as propostas e preocupações para com a formação de professores no âmbito da educação física.

Em relação ao reordenamento do trabalho do professor de educação física e em razão da formação do trabalhador de novo tipo, determina-se a fragmentação da formação inicial em educação física a qual condicionou uma nova formação.

capital, a qual a regulamentação da profissão trata-se simplesmente de uma demarcação territorial destinada a uma parcela dos trabalhadores – os denominados profissionais de educação física. Pode-se dizer que a regulamentação da profissão ocorre no sentido de resguardar o mercado das atividades físicas praticadas fora da escola (LANDIM; SILVA, 2002).

No próximo capítulo analisaremos a divisão curricular em educação física, a fim de explorar suas implicações para o cenário da formação em educação física no ensino superior, por meio de sua historicidade que estabelece como determinantes a Resolução n. 03 do CNE (BRASIL, 1987) e a Resolução n. 07 CNE (BRASIL, 2004), uma vez que tratam da divisão do currículo.

2. A DIVISÃO CURRICULAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL: O QUE HÁ DE CONCRETO?

Neste capítulo analisamos a divisão curricular em educação física, com o propósito de explicitar sua relação com o reordenamento do trabalho do seu professor. Nesse sentido, tratamos dos determinantes históricos da formação profissional que orientaram os currículos recentes baseados na divisão entre licenciatura e bacharelado na área de educação física.

Para tanto, abordamos o histórico da formação profissional, passando desde a criação das primeiras escolas de formação até sua configuração atual. Posteriormente, tratamos o surgimento e desdobramentos da Resolução CNE n. 07/04 (BRASIL, 2004a). Por último, apresentaremos as principais críticas referentes à divisão curricular em educação física.

2.1. A história da formação profissional em educação física: dos primórdios da formação à divisão curricular

A formação de professores é um dos campos de conhecimento educacional mais discutido no meio acadêmico e profissional ao longo das últimas décadas (MELLO, 2007). Tratando-se da formação profissional em educação física, Betti e Betti (1996) consideram que o tema se constitui, desde a década de 1980, em uma questão crucial para a área no Brasil, tendo sido objeto de inúmeras publicações e debates. Para Nóvoa (2000), a pesquisa sobre a formação docente é recente e somente a partir dos anos 2000 é que os processos de formação (inicial, continuada e em serviço) são pensados de forma integrada, havendo preocupação com o papel da universidade, da pesquisa e as emergências pedagógicas.

Na década de 1920, foram criadas as primeiras escolas de formação de professores de educação física no Brasil. Essas instituições tiveram suas origens no meio militar, como foi o caso da escola da Marinha. Essa fase permaneceu até 1939, quando foram criadas, no governo de Getúlio Vargas, as primeiras escolas no meio civil, especificamente, a Escola de Educação Física do Estado de São Paulo e a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro (FARIA JUNIOR, 1987).

A criação das escolas de educação física no meio civil não deixou de lado suas influências de cunho médico-militar. Com isso, agregou-se uma concepção militarista, a qual visava impor à sociedade padrões estereotipados, disciplina e comportamentos pautados na submissão à ordem superior. O Estado, por meio dessa conformação, almejava obter uma população forte, saudável, capaz de suportar o combate, a luta, a guerra. Nesse sentido, "(...) a Educação Física [deveria] ser suficientemente rígida para 'eivar a Nação' à condição de 'servidores e defensores da Pátria'" (GHIRALDELLI JUNIOR, 1997, p. 2). Na Era Vargas ocorreu uma reorganização do Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública que tratava de questões relativas à educação. Essa reestruturação comportou a criação de uma Divisão da Educação Física (DEF), ligada ao Departamento Nacional de Educação, a quem ficaria responsável a gerência das atividades relacionadas à área (FARIA JUNIOR, 1987).

A constituição da DEF foi o primeiro episódio marcante no que tange ao distanciamento da educação física das outras áreas da educação. Efetivamente, a implementação da DEF foi dada enquanto ação estratégica ligada à criação do Estado Novo, colocando aquela área como um importante elemento para o fortalecimento do Estado e, do mesmo modo, para o aprimoramento da raça (FARIA JUNIOR, 1987).

Desde 1931 o ensino superior brasileiro passou a ser orientado pelo Estatuto das Universidades Brasileiras (BRASIL, 1931). Em 1939, foi criada a Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) comportando as disciplinas fundamentais de ciências, de letras e, especialmente, uma de didática. A diferenciação da formação em educação física comparada às outras licenciaturas se perpetuou em razão de que os alunos que concluíssem os cursos ordinários de três anos se conferiria a titulação do bacharel e, o bacharel que completasse o Curso de Didática outorgava-se o diploma de licenciado. Nesse contexto, foi criada a Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD), na Universidade do Brasil, com o propósito de servir de "padrão" para as demais Instituições de Ensino Superior (IES). O Decreto de criação da ENEFD determinava formar técnicos em Educação Física e Desportos. Nesse processo de reestruturação do currículo, constatavam-se

militares envolvidos com o ideário estadonovista, detentores de uma visão tecnicista (FARIA JUNIOR, 1987).

Assim, pode-se entender que tenha predominado a visão da formação voltada para o *técnico em Educação Física* em detrimento da formação do professor licenciado, como para as disciplinas do ensino secundário, pois: a atuação daquele profissional não ficaria adstrita ao ensino secundário; a Educação Física era vista como poderosa auxiliar no fortalecimento do Estado e no aprimoramento da raça brasileira e ela se apresentava impregnada de um caráter para-militar (FARIA JUNIOR, 1987, p.17-18).

Além da prevalência de um tipo de formação voltada para o técnico em educação física, a diferenciação da formação desses professores contava com a condição de ingresso e de formação das instituições. Formavam-se profissionais técnicos, especializados, instrutores, monitores, professores oriundos de escolas militares, em cursos de ensino médio, licenciaturas curtas e programas de treinamento para leigos. Nesse sentido, evidencia-se que a variedade de formações implicava em um distanciamento entre os próprios profissionais da área (TAFFAREL, 1993).

Esse quadro se manteve até o desaparecimento do Estado Novo com a saída de Vargas, em 1945 (FARIA JUNIOR, 1987). Posteriormente a esse período, ocorreu a primeira tentativa de aproximação da educação física das demais licenciaturas, uma vez sancionado o Decreto Lei 8270/45, que afixava alteração da duração do curso de formação de dois para três anos. Não obstante, na década de 1950 passou a exigir, para o ingresso nos cursos de formação de professores, o certificado de conclusão do Curso Clássico ou Científico (o atual Ensino Médio), uma vez que antes disso, para ingressar na ENEFD, era necessário apenas a conclusão do Curso Secundário Fundamental (configurado nos dias de hoje como Ensino Fundamental), o que diferenciava a formação do licenciado em educação física tanto na forma quanto no conteúdo das demais licenciaturas (TAFFAREL, 1993).

Ainda no interesse de aproximar a educação física das demais licenciaturas, em 1962, o Conselho Federal de Educação (CFE) aprovou dois pareceres. O primeiro Parecer nº 292/62, do relator Conselheiro Valmir Chagas, relacionava as matérias pedagógicas – Psicologia da Educação e da Adolescência, Aprendizagem, Didática, Elementos da Administração Escolar e Prática de Ensino na forma de Estágio Supervisionado – para os cursos de

licenciatura. Já o segundo Parecer nº 298/62 estabelecia a substituição da disciplina Pedagogia pela disciplina Metodologia da Educação Física e do Desporto, determinando também as disciplinas pedagógicas de acordo com o Parecer nº 292/62 (SANTOS JUNIOR, 2013). Entretanto, as diferenças em relação às outras licenciaturas continuavam a persistir, uma vez que não incluíram nos currículos de educação física as disciplinas de caráter pedagógico como indicava o parecer (AZEVEDO; MALINA, 2013).

Em 1964, após o governo da Era Vargas do Estado Novo (1937- 1945) e do Estado Desenvolvimentista e Nacionalista, do Governo Juscelino Kubitschek (1956-1961), a educação, e em particular a educação física, passaram a ser geridas pelo regime empresarial-militar, em decorrência do golpe instituído no Brasil. Esse fato fez com que as universidades brasileiras passassem por mudanças em detrimento do acordo firmado entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID), o que influenciou o rumo das reformas e inovações educacionais (TAFFAREL, 1993). Denominados popularmente como acordos MEC-USAID, objetivavam aproximar o sistema universitário brasileiro ao modelo dos Estados Unidos, dando ênfase à privatização do ensino, gerando currículos defasados, sem vínculo com a realidade pensados em razão de condições culturais, sociais e econômicas ultrapassadas (FARIA JUNIOR, 1987).

A partir desse momento, multiplicam-se as escolas de educação física nas universidades, nas quais o esporte de rendimento legitimaria a importância desta área, pois, segundo Ghirdelli Júnior (1997), nos anos 1960-1970, praticamente criou-se uma situação inédita: o “desporto de alto nível” subjugou a educação física, tentando colocá-la como mero apêndice de um projeto que privilegia o treinamento desportivo.

Sob essa ótica, os governos militares desenvolveram uma política para a educação física que Ghirdelli Júnior (1997) classificou como Competitivista⁹. Como parte dessa política de formação de campeões, os

⁹ O esporte tornou-se um paradigma na Educação Física brasileira, formando o alicerce de todo o processo de formação profissional da área. Desenvolveu-se a ideia do professor atleta, ou seja, o bom professor seria aquele que já havia praticado a modalidade a qual ensina. Nesse contexto, a Educação Física competitivista foi se fortalecendo por meio de elementos voltados

melhores atletas tinham prioridade na concessão de bolsas de estudos. Com esse objetivo tornou-se obrigatório o ensino da educação física em todos os graus de ensino, por meio do Decreto Lei 69450/71. No entanto, a Resolução 69/69 e o Parecer 894/69 do CFE passaram a reger a formação de professores e determinaram o currículo mínimo com a fixação de carga horária de cada disciplina.

Em 1969, foi elaborado o Parecer 672/69, cujo teor implementava em todos os currículos das escolas de educação física do país as disciplinas de natureza pedagógica (TAFFAREL, 1993). Faria Júnior (1987) acrescenta que com sete anos de atraso em relação à legislação e com trinta anos, de fato, em relação às demais licenciaturas, as matérias pedagógicas como Didática, Prática de Ensino, Psicologia, entre outras, foram efetivamente incluídas nos currículos de educação física, aproximando a formação deste profissional da dos demais. Somente nesse momento surgem indícios do desaparecimento da concepção do professor de educação física como técnico, especializado, instrutor ou monitor.

De certa forma, houve uma aproximação da formação do licenciado em educação física em relação às outras licenciaturas, uma vez que muitos professores integraram o quadro dos profissionais da educação. Ainda assim, a condição da formação do licenciado em Educação Física era muito heterogênea, uma vez que o aumento indiscriminado de cursos e certa mercantilização do ensino comprometiam a qualidade da formação profissional (FARIA JUNIOR, 1987).

Na década de 1970, o campo de trabalho se modificou em razão do contexto sócio-político-econômico do país, possibilitando o questionamento dos currículos. Vincula-se a esta modificação a precarização da educação brasileira, pois não sendo prioridade do governo, os investimentos não atenderam o crescimento da demanda educacional, fazendo com que a escola deixasse de constituir o grande campo para o professor de educação física. Além disso, associa-se a tal processo a crise econômica vigente no Brasil como o crescente número de desempregados e, em razão do desenvolvimento dos campos não escolares, o licenciado em educação física passou a integrar

ao treinamento esportivo e, no âmbito escolar, o esporte de competição ganhou centralidade (GHIRALDELLI JUNIOR, 1997).

o quadro de profissionais que atuam nesses campos junto com outros trabalhadores sem formação superior tais como ex-atletas, bailarinos, dentre outros, bem como de outras formações de nível superior como psicólogos, advogados, sociólogos, engenheiros, ou ainda os formados em instituições militares, habilitados em nível de 2º grau e de certificados de suficiência.

Nesse momento, o estudante de educação física se insere em diversos campos de trabalho já no período da graduação, incluindo atividades complementares no decorrer do curso com o propósito de sua inserção no mundo do trabalho (FARIA JUNIOR, 1987).

Criticamos epistemologicamente esse tipo de formação no sentido do seu pragmatismo, pois centraliza os postos de trabalho enquanto princípio importante na formação, adequando a formação dessas pessoas para a ocupação desses postos de trabalho. Justifica-se essa questão pelo fato de que o modelo de desenvolvimentismo econômico referente às décadas de 1960 e 1970 determinou ideologicamente a centralidade da educação no processo de acumulação de capitais, por meio do aumento da produtividade e, hoje em dia a acumulação flexível readmitiu a educação neste mesmo papel, todavia a partir do interesse de potencializar a exploração do trabalho, dada pelas inovações tecnológicas e pelas novas formas de organização (NOZAKI, 2004).

Nos anos 1980, um novo cenário político se instituiu no Brasil frente ao processo de redemocratização da sociedade brasileira. Apesar de no âmbito do capitalismo central ser uma década caracterizada pelo avanço do neoliberalismo, no país foi o momento em que se tornou explícito o descontentamento cada vez maior de grande parte da população com o autoritarismo dos governos militares. Em suma, foi o tempo da “transição democrática” (CAPARROZ, 1997 apud NOZAKI, 2004). Surgiram os processos de reorganização dos movimentos sociais dos anos 1980 – sindicatos, partidos políticos e movimentos populares. Junto com todo este processo político e social no Brasil, estenderam-se as discussões em torno da formação de professores de educação física que recaiu na crítica ao modelo de currículo mínimo obrigatório para todos os cursos de licenciatura, por não levarem em consideração as características regionais das escolas de educação física e não

estarem em consonância com o contexto educacional e cultural (BORGES, 1998).

As discussões sobre a formação em educação física se acentuaram perante as modificações pertinentes aos campos de trabalho do professor. A educação brasileira carecia de investimentos, não sendo prioridade dos governos, os sistemas não formais de educação passaram a constituir a maior porção do mercado de trabalho. Por outro lado, cresceram também os campos não escolares das práticas corporais.

Diante desse panorama, verificou-se que a formação passou e ainda passa por diversas questões, além da distinção das demais licenciaturas, como por exemplo, a desvalorização do professor, o desinteresse por parte da licenciatura pelos ingressos e o distanciamento dos alunos em relação à sua formação enquanto licenciado.

A partir de 1981, o MEC realizou sete seminários com o objetivo de direcionar as discussões sobre o currículo das escolas de formação em educação física, tendo como temática principal o currículo mínimo para os cursos de formação de professores de primeiro e segundo grau. A polarização das discussões sobre o currículo mínimo ocorreu por dois lados: os que defendiam a exigência de um currículo mínimo estavam intimamente ligados à concepção de educação voltada ao autoritarismo e intervencionismo do Estado, apontados como inibidores da qualidade dos cursos de formação. Por outro lado, estavam os que intercediam pela abolição do currículo mínimo, defendendo caber às IES criar cursos, elaborar currículos e fixar-lhes a duração, possibilitando a autonomia didático-científica (FARIA JUNIOR, 1987).

Outro elemento que permeou as discussões no que tange à formação do professor de educação física foi a controvérsia pela formação de um professor especialista ou generalista. Entende-se por especialista o profissional formado a partir de uma concepção pragmática e tecnicista. A justificativa por esse tipo de formação concentra-se nas necessidades do mercado de trabalho. Ao generalista, é proporcionada uma formação mais ampla, pautada sob uma perspectiva humanística (FARIA JUNIOR, 1987).

No bojo do crescimento de novos campos de trabalho, surgiram para área da educação física a fragmentação da formação e o projeto de regulamentação da profissão. A formação profissional passou a ser o centro

das discussões e culminou com a Resolução n. 03/87 do CNE (BRASIL, 1987), que extinguiu o currículo mínimo, reorientou a organização da estrutura curricular dividindo o currículo por áreas de conhecimento, proporcionando dois tipos de habilitação: a licenciatura e o bacharelado (TAFFAREL; LACKS, 2005). Na verdade, tanto o projeto de regulamentação da profissão como a divisão do currículo seguiram o discurso de que se necessitava delimitar os espaços não escolares, contudo, o que realmente estava por trás era a ideia do corporativismo de reserva de mercado, igualmente comparado às práticas neoliberais e neofascistas (NOZAKI, 2003).

Relacionamos esse momento da formação em educação física com o início do reordenamento do trabalho do professor de educação física, determinado pelo crescimento dos campos não escolares, proporcionando a mudança do perfil desse professor, no qual ocorre a migração da atuação na escola para a dupla atuação, tanto para a escola quanto para outros campos. Compreendemos que o marco inicial do reordenamento do trabalho do professor de educação física contextualiza a Resolução 03/87 (BRASIL, 1987), uma vez que a fragmentação do curso por áreas de conhecimento converge às imposições dos vários campos de trabalho. Para Taffarel (2012), as reformulações curriculares da Educação Física, em referência ao modo de produção capitalista no Brasil, condizem aos níveis de desenvolvimento das forças produtivas, graus de edificação da luta de classes e nível de desenvolvimento da correlação de forças entre trabalho e educação. A legislação é condicionada pela base material da produção da vida e advém da luta encadeada na superestrutura da sociedade para manutenção/superação do sistema capitalista.

Neste contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs¹⁰), Resolução 03/87, foi promulgada a fim de direcionar propostas de formação de professores para os cursos de Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena), estabelecendo os conteúdos mínimos e a duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (BRASIL, 1987).

¹⁰ As Diretrizes Curriculares orientam as propostas de formação dos professores, trazendo subjacentes a elas concepções sobre a identidade docente. Por identidade, se está entendendo o constructo ou conjunto de conhecimentos que dá sentido à formação inicial e continuada e à prática pedagógica que norteia o itinerário pedagógico do professor em sua forma e conteúdo, constituindo-se a docência (BENITES; NETO; HUNGER; 2008).

Segundo Taffarel (1993), essas DCNs legitimaram uma proposta de currículo mínimo pautada na determinação de referências, buscando caracterizar o perfil profissional. Priorizou, ainda, a fixação de áreas de abrangência e a duração mínima do currículo. Em relação à parte destinada à formação geral, concebia os aspectos humanísticos e técnicos, dispostos em quatro áreas de conhecimento: filosófica, do ser humano, da sociedade e técnica. Para a parcela do aprofundamento dos conhecimentos, os alunos deveriam escolher disciplinas conforme a vocação e às disponibilidades institucionais.

Com a implementação da Resolução 03/87 (BRASIL, 1987), os cursos de graduação em educação física passaram a ser estruturados de maneira distinta à organização curricular anterior: o aumento da carga horária do curso e a fragmentação da formação entre licenciatura e bacharelado foram características que marcaram essas diretrizes.

A diferenciação da formação pode ser identificada na resolução quando expõe o bacharelado e a licenciatura (BRASIL, 1987):

Art. 1º A formação dos profissionais de Educação Física será feita em curso de graduação que conferirão título de Bacharel e/ou Licenciado em Educação Física.

Art. 2º Os currículos plenos dos cursos de graduação em Educação Física serão elaborados pelas instituições de ensino superior, objetivando:

a) possibilitar a aquisição integrada de conhecimentos e técnicas que permitam atuar nos campos da Educação Escolar (pré-escolar, 1º, 2º e 3º graus) e Não-Escolar (academias, clubes, centros comunitários/condomínios etc) (p.1).

De acordo com o reordenamento do trabalho do professor de educação física, as alterações relacionadas à formação profissional condizem à formação para o trabalhador de novo tipo. Dessa forma, utiliza-se do argumento da necessidade de uma formação específica para atuação nos campos não escolares a fim de formar um trabalhador pronto para o mercado de trabalho, proporcionando a descaracterização da figura do trabalhador do magistério e adquirindo características do profissional liberal. Taffarel (1993) considera que o processo de formação no qual o currículo fragmentado visa atender a determinadas necessidades ou demandas sociais, e defende que o que define a profissão não é o local onde se trabalha, mas sim, seu processo formativo.

De acordo com a ideia de que a formação visa atender demandas sociais, Faria Junior (1987) considera que, ao longo da história da formação superior em educação física, a licenciatura não concentrou qualidade aos profissionais que atuam na educação básica. Já o entendimento de que a criação do bacharelado veio atender a formação para os campos não escolares pode ser confirmado na Resolução 03/87, quando destaca o novo tipo de formação: “[...] imprescindível à valorização do bacharelado, com currículos mais precisos, mais estruturados, mais voltados para a pesquisa e para a delimitação do campo profissional específico da Educação Física” (BRASIL, 1987).

Sobre a divisão do currículo em duas diferentes áreas, Faria Junior (1987) afirma que a divisão do saber e o confinamento dos especialistas em áreas de conhecimento não contribuem para a compreensão da educação em sua totalidade. A forma inadequada do termo bacharel em educação física ocorre em função da caracterização de um profissional que vai exercer o magistério em campos não escolares como clubes, academias e instituições afins. Fazendo menção à divisão do saber, destaca-se que essa ramificação tende a desprender os conteúdos específicos de cada disciplina dos fins sociais mais amplos e, com isso, se desfaz a especificidade da contribuição pedagógica, invalidando, conseqüentemente, a sua importância política (SAVIANI, 1985 apud FARIA JUNIOR, 1987).

Com a Resolução 03/87 (BRASIL, 1987) a formação em educação física obteve alguns ganhos, tais como: o crescimento de áreas de conhecimento (filosófico, do ser humano, da sociedade, e técnico), do trabalho de conclusão de curso, da ampliação da duração e da carga horária, contudo, as reformulações curriculares que ocorreram não constituíram grandes avanços para a área (QUELHAS; NOZAKI, 2006). Verificou-se um inchaço dos currículos, principalmente na área esportiva e biomédica, bem como um visível investimento das escolas de educação física em atender às demandas emergentes das mudanças ocorridas no mundo do trabalho (BORGES, 1998).

Diante da reorganização curricular, instituíram-se elementos que representam a desqualificação na formação acadêmica. Essa depreciação ocorre em função de que a divisão do saber reflete os contornos da formação, pois a identidade epistemológica definida pela docência, expressada no

trabalho pedagógico, não se difere na essência ao alterar o ambiente educacional que o professor esteja atuando, pois tanto o *personal training* ou o treinador esportivo, estarão no exercício da docência, inclusive na atividade investigadora (MOLINA NETO; MOLINA, 2003).

Todavia, do ponto de vista da consolidação dos currículos, em 1994, sete anos após a Resolução 03/87 (BRASIL, 1987), dos cento e vinte e oito cursos superiores em educação física, apenas cinco se destinavam à formação do bacharelado (QUELHAS, 2003). Além do fato dos poucos cursos de bacharelado terem sido criados, uma das características presentes, desde o início da efetivação do bacharelado na educação física, foi a da possibilidade, a partir do modelo do 3+1, da conclusão desta formação juntamente com a da licenciatura, o que caracterizava a explícita falta de fundamentação teórica da diferença entre as duas formações. Outros cursos simplesmente chegaram a oferecer uma única formação, concedendo as duas habilitações aos seus concluintes (QUELHAS; NOZAKI, 2006). Assim, de certa forma, constata-se que a fragmentação da formação em educação física proposta pela 03/87 (BRASIL, 1987) não se efetivou.

2.2. O advento da Resolução n. 07 de 2004 do CNE e sua repercussão para o cenário da formação em educação física

Na década de 1990, com o Governo Fernando Henrique Cardoso, as políticas educacionais brasileiras seguiram o movimento das teses neoliberais, desobrigando o financiamento de uma educação de qualidade, e assim, promovendo o processo de precarização do trabalho, advindo de princípios flexíveis e voláteis da reestruturação produtiva.

Nesse contexto, o movimento conservador, ou seja, aqueles que reivindicam a reserva de mercado e a flexibilização do currículo, influenciou a educação física brasileira e, com isso, cresceu o argumento da divisão curricular. Justamente nos anos 1990 que as mudanças do mundo do trabalho se efetivaram no trabalho do professor de educação física no Brasil, e, conseqüentemente, alterou sua formação profissional. Na educação física, para Quelhas e Nozaki (2006), mesmo que os tão apologizados campos não escolares pareciam pressionar a edificação dos bacharelados na área, o que

se efetivou até a metade da década de 1990 foi um reduzido número dessa habilitação na formação profissional. Gradativamente, nessa mesma década, instituiu-se um considerável aumento do número de cursos e a efetivação da divisão curricular se materializou nos anos 2000, com a Resolução 07/04 (BRASIL, 2004a).

A partir desse momento, o perfil do professor de educação física apontou para um profissional liberal, do novo tipo de trabalhador, para se adequar às flexibilizações dos campos não escolares.

As mudanças referentes ao currículo foram certamente enquadradas em um contexto de reestruturação produtiva, neoliberalismo e reordenamento do trabalho do professor de educação física. No movimento dos ajustes estruturais na esfera educacional, o ensino superior se pautou pela formação flexível e pela inserção nos postos de trabalho, condicionada pelas demandas do mercado. Para Taffarel (2012), a divisão na formação acadêmica e a flexibilização da formação representam as tendências econômicas as quais condizem à recomposição dos ajustes estruturais pela manutenção da hegemonia do sistema capitalista.

A Resolução 07/04 (BRASIL, 2004a) reafirmou a Resolução 03/87 (BRASIL, 1987) no campo operacional, uma vez se diferenciavam diante do contexto em que foram criadas. Com a aprovação das novas DCNs, a defesa da criação do bacharelado não se resume à elaboração de currículos mais precisos e estruturados voltados para a pesquisa, uma vez que, nesse contexto, a defesa pelo currículo fragmentado se pauta frente aos contornos do reordenamento do trabalho do professor de educação física, o qual expressava a reconfiguração da atuação profissional da área, revelando o crescimento dos campos não escolares em detrimento do campo escolar.

Desde 1998, ampliou-se o debate na área acerca da fragmentação da formação em licenciatura e bacharelado, quando se iniciou a discussão para a aprovação das DCNs para os cursos de Educação Física no Brasil a qual resultou na instituição da Resolução n. 07 do CNE (BRASIL, 2004a).

Essa Resolução trata de um documento definitivo que, geralmente fundamentado em Parecer e/ou Pareceres anteriores, irão constituir as DCNs, que são normas obrigatórias que orientam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino, fixadas pelo CNE. As DCNs foram criadas a

partir da LDB de 1996 (BRASIL, 1996) quando estabelece as diretrizes para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio com o propósito de assegurar a formação básica comum. Nozaki (2003) analisa a instituição das DCNs frente aos ajustes estruturais da educação e às mudanças do mundo trabalho:

[...] as próprias Diretrizes [...] fazem parte de um contexto maior das políticas educacionais do Brasil da década passada. Trata-se do assim chamado ajuste estrutural da educação, o qual não podemos omitir, se quisermos elaborar aqui uma análise precisa das intenções das Diretrizes. [...] Não só as Diretrizes Curriculares possuem a intenção de formar trabalhadores que modificarão, sem dúvida, o campo de trabalho e, por conseguinte, o mundo do trabalho, como, as modificações deste último determinam, por sua vez, mudanças e até a própria necessidade de modificação na formação humana e, portanto, também nos currículos dos cursos superiores (p.4).

As demandas estruturais na esfera educacional condizem a todas as carreiras, não excluindo a Educação Física desse contexto. O MEC apontou para a constituição das DCNs a orientação de 50 carreiras, tornando-se referência de uma política governamental do tipo totalizante na educação em nível superior no Brasil. Mesmo que a Educação Física não apresente centralidade para o projeto pedagógico dominante, as DCNs orientam para a formação profissional sob a concepção de um projeto dominante e, com isso, se deve seguir aos pressupostos mais gerais desse tipo de formação (NOZAKI, 2003).

A partir da demanda das carreiras de modo geral, surge a história da formação das novas DCNs. Em 1997, foi lançado o Parecer 776/97 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE) com o propósito de orientar as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Esse Parecer criticava a excessiva rigidez dos currículos do ensino superior no Brasil e alegava que o excesso de rigor se deve, em grande parte, à fixação do currículo mínimo, resultando na diminuição da autonomia concedida às IES para organizarem suas práticas de ensino. Criticava o excesso de disciplinas obrigatórias e ainda defendia a variação na formação, possibilitando a formação de várias habilitações na mesma formação (BRASIL, 1997).

A necessidade em defender um currículo flexível ocorreu em virtude de que quando o Parecer 776/97 mencionava a importância em enfrentar as

transformações da sociedade, do mercado de trabalho e as circunstâncias de atuação profissional. Estava, na verdade, tratando da reestruturação produtiva, crise e precarização do trabalho, isto é, defendia a formação do trabalhador de novo tipo em razão da gerência da crise do capital. Buscava-se retirar a isonomia das universidades públicas ao apontar a formação conforme as “vocações” de cada instituição (NOZAKI, 2003).

Desde o ano de 1998, as DCNs para a graduação em Educação Física já estavam em processo de elaboração por uma Comissão de Especialistas de Ensino (COESP), inicialmente convocada pela Secretaria de Ensino Superior (SESu) a qual elaborou, diante de um material enviado à 24 (vinte e quatro) IES, sua proposta. Nela, não havia a diferenciação para a formação do trabalhador de novo tipo uma vez que se preocupava com um mercado crescentemente competitivo e mutável (NOZAKI, 2003). A COESP formalizou sua proposta com base em um material recebido por vinte e quatro IES o qual não distinguia a formação atrelada à formação do trabalhador de novo tipo, preocupada cada vez mais com o mercado de trabalho. O argumento apontado pela proposta fazia menção à discussão que atravessou a década de 1980 na educação física brasileira na qual a esportivização da sociedade proporcionou crescimento e diversificação dos campos de atuação profissional relacionados aos esportes e às atividades físico-desportivas no âmbito do lazer e da qualidade de vida (NOZAKI, 2004).

Os limites da primeira proposta da COESP se enquadraram no que diz respeito à proposição da fragmentação da formação em diversos campos de atuação exatamente no momento no qual é exigida uma formação polivalente em razão da flexibilidade, essencial ao trabalhador de novo tipo tomado como base para a construção desse documento (NOZAKI, 2003). A fragmentação em licenciatura e bacharelado seguia na contramão da polivalência, uma vez que permitia à formação uma consequente fragmentação do conhecimento, excluindo a possibilidade de uma formação ampla e atrelada aos diversos campos de atuação profissional.

O documento emitido pela COESP argumentava que tinha o propósito de superar as contradições existentes na Resolução 03/87 (BRASIL, 1987) concernentes à concepção de bacharelado e licenciado, propondo extinguir essas formas de graduação, substituindo-as por outra formação que

apresentasse consistente formação geral e igualmente sólida formação de aprofundamento em um campo definido de aplicação profissional (NOZAKI, 2004). Observamos que a linha de argumentação da COESP se confronta com a linha argumentativa desse estudo, uma vez que criticamos a divisão do currículo nas duas habilitações, o que dificulta o processo integral de formação.

Já era nítida a preocupação com as mudanças do trabalho do professor de educação física, porém circunscrita à esfera fenomênica do dinamismo e competitividade do mercado de trabalho. Desta forma, ao invés de ater-se a uma proposta de currículo baseado no contexto das modificações sociais e enfrentamento do mundo do trabalho, o apontava exatamente para a especialização da formação, já no decurso da graduação. A primeira proposta da COESP propõe a mesma divisão curricular e a aprofundava, uma vez que estabelecia duas etapas de formação: a primeira comum a todos os tipos de formação, compondo o Conhecimento Identificador da Área e, a segunda, específica ao campo de atuação profissional, abarcando o Conhecimento Identificador do Tipo de Aprofundamento. Na primeira etapa, o aluno cursaria disciplinas de tronco comum ao bacharelado e à licenciatura e, na segunda etapa da formação, cursaria as disciplinas específicas de vários campos de atuação do professor. O ingresso no curso adquire o dispositivo da entrada única e, ao fim da formação, o aluno opta pelo tipo de aprofundamento. Por conseguinte, a licenciatura se transformaria apenas em um dos campos de aplicação profissional (NOZAKI, 2004).

O que se viu foi a divisão, a partir dos Conhecimentos Identificadores do Tipo de Aprofundamentos, de vários campos de atuação no interior do bacharelado e a licenciatura como uma possibilidade isolada. Ou seja, os vários campos de atuação, a exceção da licenciatura, não eram mais do que vários bacharelados disfarçados, agora com o nome de graduação em educação física (NOZAKI, 2003, p. 11).

Para Kunz e colaboradores (1998), não cabia à COESP determinar e delimitar rigorosamente os campos de atuação profissional em razão do tipo de aprofundamento cursado pelo aluno, uma vez que é dos conselhos profissionais e do próprio mercado de trabalho a incumbência de encaminhar essa questão. Contudo, para atuar como professor de educação física na escola, o aluno deve cursar licenciatura, pois há uma legislação que trata especificamente das licenciaturas a qual não deve ser contrariada. O

argumento da COESP confirma seu viés mercadológico frente à inserção do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) na constituição dessa comissão e, da mesma maneira, a defesa de que o mercado de trabalho deve regular os campos de atuação profissional demonstra os interesses desse conselho de legitimar os campos não escolares.

A proposta da primeira COESP propunha a formação básica pelo critério da orientação científica, da junção entre teoria e prática e do conhecimento do homem, da cultura e da sociedade, possibilitando uma formação abrangente em função da competência profissional a fim de promover um incessante diálogo entre os campos de conhecimento científico e a especificidade da Educação Física. Já para o Conhecimento Identificador do Tipo de Aprofundamento, estabeleceu um agrupamento de competências específicas para o planejamento, execução, orientação e avaliação das atividades do graduado em Educação Física, conforme o tipo de aprofundamento em um ou mais campos definidos de aplicação profissional (KUNZ. *et al.*; 1998).

Essa proposta ocorreu sob a perspectiva da formação do novo tipo de trabalhador e a fragmentação da formação em diversos campos de atuação se efetivou justamente no momento em que houve a exigência pela formação polivalente para a flexibilidade (NOZAKI, 2004). Referimos a esse fato uma dissonância em relação ao projeto de dominante de educação, uma vez que ocorre a especialização na formação no contexto da polivalência. Pode-se dizer que a COESP foi parcial, posicionada, ideológica, radical em intercessão do mercado, dos interesses de grupos os quais defendem a manutenção do mercado como elemento mediador das relações sociais (VERONEZ *et al.*, 2013).

Por outro lado, as discussões de elaboração das DCNs para a formação de professores definiram a inviabilidade daquela proposta. O Parecer do CNE 009/2001, o qual constituía proposta de diretrizes para a formação de professores da educação básica em cursos de nível superior, estabelecia integridade à formação do licenciado, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria, fato incompatível e, conseqüentemente, inviável para homologar a primeira proposta de DCNs para a educação física (NOZAKI, 2004). O Parecer 09/01 configurou o direcionamento da formação

em três carreiras: Bacharelado Acadêmico; Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. Assim, a Licenciatura ganhou terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, formando-se em um projeto específico, passando assim a exigir definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1” (BRASIL, 2001).

Neste momento, o CONFEF objetivou ingerir-se na formulação das DCNs para a graduação em Educação Física, organizando fóruns regionais e sistematizando proposta que fundamentou o Parecer do CNE 138/2002 (BRASIL, 2002a) (NOZAKI, 2004). O Parecer 138/02 (BRASIL, 2002a) objetivava que os graduandos em educação física necessitassem aprender a aprender, aprender a ser, aprender a viver juntos e aprender a conhecer, a fim de assegurar integralidade e qualidade nos processos de atenção e humanização referentes ao atendimento proposto aos indivíduos, famílias e comunidades. Sobre a estrutura do curso, o documento definia que se devem assegurar estratégias pedagógicas que articulem o saber, o saber fazer e o saber conviver, almejando desenvolver o aprender a aprender, o aprender a ser, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e o aprender a conhecer os quais englobam características indispensáveis à formação do Profissional de Educação Física (BRASIL, 2002b). Identificamos a forte prevalência da noção de competências, explicitadas no Parecer 138/02 (BRASIL, 2002a) através da referência da necessidade em incorporar competências como o aprender a aprender, aprender a ser, aprender a conviver e o aprender a conhecer, condizentes ao processo de formação hegemônica pertencentes ao capital. Ainda, relacionamos a demarcação do CONFEF nesse processo em razão da instituição do termo Profissional de Educação Física, fazendo com que características de um profissional liberal adentrem na educação física, seguindo a valorização do trabalho nos campos não escolares.

Desde o início o CONFEF já vinha debatendo a formação profissional, posto que sua Resolução 046/2002 mostrava claramente a intenção em delimitar o campo de intervenção profissional, apresentando o Documento de Intervenção Profissional em Educação Física, que emergiu de uma demanda apontada no Fórum Nacional dos Cursos de Formação Profissional em Educação Física, promovido pelo próprio CONFEF (NOZAKI, 2004). A

regulamentação da profissão foi intermediada pelo contexto de crise do capital e reordenamento do mundo do trabalho e, especificamente, do professor de educação física e os defensores da regulamentação se apoiaram na materialidade da desvalorização do trabalho no magistério como também pela apologia ao trabalho não escolar, centrando-se, assim, na justificativa pela ocupação do mercado das atividades físicas (NOZAKI, 2003).

O propósito do CONFEF pela intervenção na área era delimitar o campo de atuação profissional referente aos campos não escolares. O Documento de Intervenção Profissional em Educação Física foi construído e enviado ao CNE buscando delimitar o campo de atuação profissional e serviu enquanto instrumento para elaboração das propostas curriculares dos cursos de formação na área da educação física (NOZAKI, 2004).

O Parecer 138/2002 (BRASIL, 2002a) do CNE constatou concordância em relação à Resolução 046/2002 do CONFEF, resultado do primeiro Fórum para discutir a formação profissional em educação física e demais propostas dos Conselhos Regionais de Educação Física (CREFs). O Parecer 138/02 (BRASIL, 2002a) defendia uma formação baseada na formação do trabalhador para as novas maneiras organizacionais para o trabalho flexível, polivalente, o qual reconhecia atributos cognitivos, atitudinais e valorativos. Na concepção da formação de competências, esse Parecer apontava como competências gerais a tomada de decisões, a comunicação, a liderança, o planejamento, a supervisão e o gerenciamento. Dessa maneira, as propostas de formulação das DCNs configuravam como modelo da formação para o trabalho precário, adaptado ao reordenamento do trabalho da educação física, pois atendiam à concepção unilateral da formação humana para a manutenção da crise do capital, ao mesmo tempo para traçar seu modelo de formação profissional (NOZAKI, 2004).

O modelo de formação proposto seguia, portanto, às necessidades do projeto pedagógico dominante, em atendimento às exigências do capital as quais expressavam os ajustes estruturais da esfera educacional advindos das teses neoliberais. Esse contexto exprime a orientação do MEC ao direcionar o modelo de competências enquanto paradigma para as carreiras em âmbito nacional.

Para Veronez e colaboradores (2013), na perspectiva neoliberal, essas expressões são conceitos usados nos discursos daqueles que fazem a defesa do mercado como mediador das relações humanas. Competências, habilidades, eficiência, qualidade, entre outros, concebidos sob a ótica do trabalho abstrato, seriam os novos atributos fundamentais para se adequar a um mercado de trabalho que, ao intensificar o processo de exploração e ampliação da extração de mais-valia, se apresenta cada vez mais competitivo, exigente e excludente.

No ano de 2002, em outro agrupamento, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE¹¹) também organizou um fórum com o intuito de discutir a formação profissional na educação física brasileira. O CBCE propôs, por meio de um documento, que a estrutura curricular dos cursos de Educação Física possuísse uma perspectiva multidisciplinar, uma vez que concebeu de suma importância a incorporação do entendimento do caráter multidisciplinar tanto em relação à caracterização da formação e intervenção profissional quanto da necessidade dos conhecimentos provenientes do campo das Ciências Humanas/Sociais, das Ciências Físicas, da Filosofia e das Artes na corporificação da totalidade do processo formação profissional (VERONEZ *et al.*, 2013).

O CNE recebeu críticas em relação à ingerência do CONFEF nas DNCs e, o Conselheiro Carlos Jamil Cury, em substituição a Carlos Alberto Serpa de Oliveira, admitiu às manifestações contrárias a tal atitude. A essas críticas, firmou-se um documento dos dirigentes com repúdio à interferência do CONFEF. Posteriormente, o CBCE enviou ao CNE suas insatisfações tangentes à configuração do CONFEF frente ao processo de reformulação das DCNs (NOZAKI, 2004). Os quatro setores que opuseram ao Parecer 138/2002 (BRASIL, 2002a) do CNE foram: Dirigentes das escolas de educação física, pelo argumento de que o documento expressa redução do campo de intervenção por meio de uma perspectiva restrita de saúde; CBCE, se posicionando através de cartas ao CNE com a solicitação de um maior debate da formação com a comunidade acadêmica; Movimento Nacional Contra a

¹¹ Criado em 1978, o CBCE é uma entidade científica que engloba pesquisadores ligados à área da Educação Física/Ciências do Esporte. Tem representações em diversos órgãos governamentais e se faz presente nos principais debates relacionados à área (CBCE, 2018).

Regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCR¹²) o qual denunciou através de uma Carta Aberta as DCNs e o CONFEF visto que sua participação no processo de formulação do Parecer 138/02 (BRASIL, 2002a) integra a estratégia de que a formação humana almeja adaptação do trabalhador ao processo de crise em âmbito mundial, além de representar grande retrocesso teórico e político; Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF¹³), por meio da elaboração de um forte debate que permeou toda a década de 1990, além de participar de diversos Fóruns, contribuindo com proposta alternativa e fazendo voz para a revogação do Parecer 138/02 (BRASIL, 2002a) (NOZAKI, 2003).

Na tentativa de atender as propostas de todos os grupos que participaram do processo de formulação das atuais DCNs, o CNE não apoiou nenhum deles, uma vez que o documento aprovado no Fórum organizado pelo CBCE em Campinas não retratou a construção de um consenso na área e muito menos dos movimentos a ela relacionados. O CONFEF foi o único que defendia o documento, argumentando que o mesmo teve sua aprovação pelos responsáveis pela formação dos graduados, ou seja, os dirigentes das IES (VERONEZ *et al.*, 2013).

De outro lado, a mudança do governo federal em 2003 (transição do governo Fernando Henrique Cardoso para o governo Lula da Silva) interrompeu o trâmite do Parecer 138/2002 (BRASIL, 2002a) e a possibilidade de construção de novas DCNs, por meio de pressões de setores do CBCE e do Ministério dos Esportes (ME). A SESu pediu vistas do processo. Desta forma, foi formado um Grupo de Trabalho para efetuar uma proposta em substituição. Após esse momento, a SESu indicou Helder Resende, integrante da primeira COESP e do Grupo de Trabalho, para compor a presidência de uma comissão

¹² O MNCR, desde sua fundação em 1999 logo após a promulgação da Lei n. 9.696/98, se constituiu diante da necessidade vital da organização coletiva para enfrentar um inimigo incomum: o CONFEF, se constituindo como um campo à esquerda da Educação Física brasileira. O propósito principal para a organização do MNCR foi uma questão indispensável, concreta e objetiva, a do enfrentamento contra o aparelho burguês do Estado constituído diante de uma demanda burocrática, e não legítima dos trabalhadores (DIAS JUNIOR; LIMA, 2011).

¹³ Em 1992, por meio de reuniões entre Centros e Diretórios Acadêmicos, houve a criação da ExNEEF, entidade representativa do MEEF, constituída por estudantes de diversas regiões do Brasil. Historicamente, tem organizado suas lutas em torno de frentes que possibilitam organizar teleologicamente como se dará a intervenção do MEEF na realidade, como a defesa da construção do projeto histórico socialista na formação, ser contra a reforma universitária, ser contra a regulamentação da profissão e atualmente, pela revogação das atuais DCNs, em defesa da licenciatura ampliada (DUTRA; PERGHER, 2011).

para reformulação das DCNs, acabando por beneficiar setores da antiga COESP, do CBCE e do próprio CONFEF. No arranjo desta nova COESP, a disputa por projetos curriculares diferentes aumentou (NOZAKI, 2004). Com a formação da segunda COESP, o CONFEF se mostrou presente mais uma vez, compondo a comissão.

A nova COESP recuperou a categoria “conhecimento” em detrimento de “competências”, propondo que o currículo do curso de graduação em Educação Física fosse formado por Conhecimentos de Formação Ampliada (constituído pelos aspectos da relação ser humano-sociedade, biológica do corpo humano, produção do conhecimento); Conhecimentos Identificadores da Educação Física (composta pelos âmbitos culturais do movimento humano, técnico-instrumental e pedagógico) e Conhecimentos de Intervenção da Educação Física (entendidos como um grupamento de princípios específicos condizentes à elaboração, implantação, implementação e avaliação de ações acadêmico-profissionais em núcleos temáticos de aprofundamento). A proposta da COESP defendia ainda que o curso de graduação em Educação Física deveria ser integrado, respeitando a duração mínima de 4 quatro anos e de 2800 horas. Definiam da mesma forma, os percentuais de cada carga horária, sendo 30% para Conhecimento de Formação Ampliada, 40% para Conhecimentos Identificadores da Educação Física e 30% para Conhecimentos do Campo de Intervenção da Educação Física, além de organizar o estágio curricular com 400 horas, sendo que 60% desta carga horária deveria ser cumprida em diferentes campos de intervenção ao longo do curso e 40% referente ao aprofundamento. Em suma, as mudanças projetadas engessaram o trabalho da COESP, impossibilitando o avanço por uma formação para além da sujeição ao mercado (VERONEZ *et al.*, 2013).

Após diversas reuniões, a segunda COESP terminou uma proposta substitutiva ao Parecer 138/02 (BRASIL, 2002a), no final de 2003. No mesmo período, o CNE convocou uma audiência pública com o propósito de concluir o suposto consenso assentado em torno das novas DCNs. Nesse ínterim, o CONFEF, mesmo tendo representante na COESP, fez críticas ao documento em defesa do Parecer 138/02 (BRASIL, 2002a). O MEEF, representado pela Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física (ExNEEF), da mesma maneira, criticou o substitutivo, todavia com perspectiva oposta ao do

CONFEF, uma vez que questionou sobre a manutenção da fragmentação da formação em licenciatura e bacharelado e a condução do processo de maneira isolada e, por outro lado, contestou a razão das DCNs estar ligada à atual fase capitalista. Em apoio ao documento, figuraram o MEC, o CBCE e o Conselho dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior de Educação Física (CONDIESEF), sustentada pelo argumento sobre o possível consenso constituído até então (NOZAKI, 2004). A audiência também contou com representantes da Linha de Estudos e Pesquisa em Educação Física e Esporte e Lazer (LEPEL¹⁴), vinculado à Universidade Federal da Bahia (UFBA), que juntamente com o MEEF, foram contrários à sistematização da nova proposta, delatando o falso consenso que ela simbolizava (TAFFAREL, 2003).

Considerando o debate que se formou, o conselheiro Efrem Maranhão indicou uma nova formação da COESP, contando com representantes da SESu, CONFEF, CONDIESEF, MEC, CBCE e MEEF (que recusou o convite) para que efetivassem uma proposta a ser apresentada, o que resultou no Parecer do CNE 058/04 (BRASIL, 2004b), tornando-se, posteriormente, a Resolução nº 7, de 31 de Março de 2004 (BRASIL, 2004a).

À formação do Parecer 58/2004 denominou-se o consenso possível e trouxe consequências práticas para a formação de professores de educação física. Contudo, a divisão do currículo foi permeada de contradições as quais expressam certa polarização, posto que de um lado se encontram aqueles que acreditam nos avanços que esse tipo de currículo apresenta e, por outro, os que criticam esse tipo de currículo atrelado ao processo de minimização da formação. A disputa política sobre a formação profissional traduz a materialidade do projeto pedagógico dominante. Ao analisar a polarização das discussões frente aos contornos da divisão curricular, sua totalidade deve ser compreendida na prática, na forma como a reorganização curricular é articulada, vivenciada e gerenciada.

¹⁴ Criado em 2001, o Grupo LEPEL – Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física e Esporte e Lazer apresenta como objeto de estudo a Cultura Corporal, desenvolvendo projetos pesquisa, ensino e extensão a fim de contribuir na formação profissional, na produção do conhecimento científico da área, nas políticas públicas e nas intervenções profissionais. O grupo tem por objetivo enfrentar os desafios em um momento da barbárie em nível global em razão da mundialização do capital (LEPEL, 2018).

O documento resultante de todo este processo, o Parecer 058/04 (BRASIL, 2004b) reafirma a noção de competência uma vez que coloca como pressuposto para as DCNs uma concepção de currículo entendida como processo de formação da competência humana. Além disso, explicita que a autonomia institucional pode propiciar o estreitamento da realidade da realidade de um mercado de trabalho diversificado gradativamente competitivo e em desenvolvimento, com a formação de um profissional instrumentalizado e possuidor de uma ampla visão da realidade humana, social, política e econômica do país (BRASIL, 2004a). Identificamos a manutenção da noção de competências para a formação e a influência que o mercado de trabalho tem para a formação uma vez que se relaciona a autonomia das IES como indicativo que se deva pensar para os postos de trabalho. O novo parecer, que institui as novas DCNs para a Educação Física, não proporciona nenhum avanço significativo em relação a um processo de formação preparado em satisfazer as diversas necessidades da educação física, advindas de todos os setores da sociedade, principalmente, da classe trabalhadora.

O processo que se instituiu no governo Lula da Silva seguiu os mesmos parâmetros do governo Fernando Henrique Cardoso. O consenso estabelecido em torno do Parecer 058/04 (BRASIL, 2004b) consolidou um novo tipo de relação entre governo e movimentos organizados da sociedade civil no âmbito da educação física. O que se esperava em relação às DCNs seria a aprovação de perspectivas mais avançadas e não subordinadas aos interesses do mercado (NOZAKI, 2004).

No artigo 4º (quarto) da Resolução 07/04 (BRASIL, 2004a), podemos perceber elementos de contradição quando relaciona o asseguramento de uma formação generalista, pois com a divisão curricular se tornou impossível condicionar esse tipo de formação e, muito menos uma formação dita de qualidade para a atuação profissional:

Art. 4º O curso de graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética (p.1)

As DCNs se incluem em um contexto maior no que tange às políticas educacionais no Brasil, referindo-se ao denominado ajuste estrutural da

educação. Com isso, não só as DCNs têm o intuito de formar trabalhadores que modificarão o campo de trabalho e, como consequência, essas alterações determinam a própria necessidade de alteração na formação humana e, por conseguinte, nos currículos dos cursos superiores (NOZAKI, 2003).

Independente do aparato legal, a aprovação das atuais DCNs revela a necessidade do capital em desqualificar o trabalhador em seu processo de formação para extração da mais-valia em razão da manutenção das taxas de lucro por meio da exploração da força de trabalho. Compreender a realidade como direcionamento da formação de professores de Educação Física é entender os conflitos sociais que provocam a luta de classes para a classe trabalhadora, ocasionando a perda do direito ao trabalho, à saúde, o agravamento do analfabetismo e da violência, dentre outros (TAFFAREL, 2012).

Configura-se, na Resolução 07/04 (BRASIL, 2004), a diferenciação na formação acadêmica, na qual se observa o termo graduação em referência ao bacharelado:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, assim como estabelece orientações específicas para a licenciatura plena em Educação Física, nos termos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (p.1).

Podemos atestar que as DCNs expressam a correlação de força presente no atual modo de produção, entre o setor conservador/corporativista e o progressista/revolucionário. O setor conservador/corporativista reivindicava o que compreendia ser a materialização de benefícios para a categoria: ampliação do mercado de trabalho, reserva deste mercado e formação para ele. Já os setores progressistas/revolucionários, estavam mais atentos às transformações sociais em curso no país: reinvestida recolonizadora do imperialismo e à importância da organização dos trabalhadores para o seu devido combate (NOZAKI, 2004). O setor reacionário conseguiu fragmentar a formação em educação física, conforme exposto anteriormente, por meio do chamado “consenso possível”, e, em contrapartida, os setores progressistas criticaram a forma isolada de condução do processo além de firmarem a constituição do processo de formulação das novas DCNs e sua relação às

exigências do capital. No grupo dos setores progressistas vale o registro de que o CBCE o integrou, porém não teceu críticas frente ao processo de reformulação da Resolução 07/04 (BRASIL, 2004a).

Nesse item analisamos o processo de constituição da Resolução 07/04 (BRASIL, 2004a) a qual enfatizou a divisão curricular em Educação Física proposta pela Resolução 03/87 (BRASIL, 1987). No próximo tópico será analisado o conteúdo, ou seja, as implicações que essa nova estruturação curricular possibilitou para a formação profissional, sistematizado em torno das principais críticas à divisão curricular em educação física presentes na literatura.

2.3. As principais críticas em torno das novas diretrizes¹⁵

Com a divisão do currículo, a realidade atual é caracterizada pelos determinantes sociais da educação, ciência, tecnologia, em confronto direto com o cotidiano da prática pedagógica na formação de professores de educação física. Os estudos sobre formação profissional na área da educação física revelam que tal realidade nos dá a hipótese de que está em desenvolvimento um processo de desqualificação e destruição das forças produtivas, estando presente o trabalho e o trabalhador expressos na formação dos trabalhadores, na qualificação acadêmica e na atuação profissional (TAFFAREL, 2012).

A divisão curricular na formação em educação física repercutiu alterações, ancoradas pelas demandas sociais advindas do neoliberalismo e condizentes com o modelo de acumulação flexível de capitais, o toyotismo. Relacionado aos contornos da nova configuração da formação, conclui-se que esse tipo de formação é uma conquista dos setores que almejam o domínio das práticas corporais dos campos não escolares, pregando um estilo de vida ativo e saudável no qual se vincula a criação do bacharelado.

¹⁵ Este item abordará as principais críticas desenvolvidas na literatura acerca da divisão curricular em Educação Física. Faremos referência ao estudo “A divisão curricular em Educação Física: uma pesquisa bibliográfica” (BOTREL, 2017), realizado em forma de trabalho de conclusão de curso na Especialização em Metodologia da Educação Física Escolar do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – Campus Juiz de Fora, no qual analisamos as principais discordâncias no que tange à divisão curricular em Educação Física por meio da revisão bibliográfica.

A educação passou a ser pensada enquanto mercadoria e, por esta razão, forma-se o trabalhador apto ao mercado de trabalho. Sobre o ajustamento da esfera educacional ao novo tipo de trabalhador, Orthmeyer (2011) entende que as reparações ocorreram somente de forma burocrática trazendo grandes riscos, posto que as mudanças que a atual legislação propõe requerem alterações em hábitos, costumes e crenças dos sujeitos envolvidos no processo e, ainda, argumenta que a função da universidade não é formar para o mercado, porém deve garantir o conhecimento essencial, o conhecimento que não perde estabilidade com as alterações do mercado de trabalho.

Alerta-se não se deixar levar pelo imediatismo, deixando que o mercado se regule por si só, pautado em elementos de produtividade, influenciando na construção dos currículos. Aceitar o mercado como balizador da construção do currículo é admitir que a educação devesse se adaptar às necessidades do mercado que se transformam muito rapidamente, e a formação se limitaria à intervenção profissional pautada em modelos técnico-instrumentais, limitando-se ao atendimento das demandas específicas do mercado (PIZANI, 2011).

Referencia-se a divisão curricular em educação física como a demonstração clara do estabelecimento dos ajustes educacionais capitalistas em função da adequação do ensino superior e a formação de professores às necessidades advindas do processo de reestruturação produtiva (DIAS, 2011). Para Brito Neto (2009), o processo de reestruturação produtiva do capitalismo mundial, caracterizado pela acumulação flexível e flexibilização do trabalho, deslocou novas questões para a área da produção do conhecimento e para a formação profissional.

As DCNs da Educação Física expressas pela Resolução 07/04 (BRASIL, 2004a) se instituem como expressão das políticas educacionais em favor do capital centradas no campo da formação de professores, traduzidas enquanto marco legal do regime de precarização do trabalho e alienação do trabalhador (ALVES, 2010). Nunes (2011) analisa o ajustamento estrutural da educação para a formação profissional em educação física:

Nossa área precisa se conscientizar da necessidade em produzir conhecimento, dominar conceitos sociais ampliados, na sua capacidade integradora e comunicativa, e procurar ter uma atuação profissional condizente com o seu tempo histórico. Não há necessidade de estabelecer uma súpula de disciplinas, pois a legislação garantiu a autonomia universitária para elaborar suas unidades de conhecimentos (p.106).

Para a formação do novo tipo de trabalhador, o novo mercado de trabalho da Educação Física pautado no crescimento dos campos não escolares demanda de determinadas competências e habilidades as quais englobam o saber-fazer. Para Alves (2010), a formação baseada no desenvolvimento das competências e habilidades em torno do saber-fazer corrobora e aprofunda o processo de precarização acadêmico-profissional, pois, de fato, não há formação qualificadora da intervenção acadêmico-profissional sem o desenvolvimento das bases teórico-metodológicas. Sem sombra de dúvida, independentemente do tipo de trabalho realizado, a formação para o trabalho sempre existiu, em conformidade com o modo como ele é processado em cada formação social (escravismo, feudalismo, capitalismo) (ORTHMEYER, 2011).

A formação do trabalhador constitui os custos dos gastos da produção capitalista uma vez que a formação faz parte da massa de mercadorias que determinam o valor da força de trabalho e, na forma histórica capitalista, evidencia-se uma tendência de minimização da formação dos trabalhadores, em razão da lógica de valorização de valor, minimização que não se relaciona apenas com as modificações de ordem técnica, que por vezes implicam na redução dos requisitos necessários à formação dos trabalhadores, mas se deve também, às mudanças de ordem ideológica (DIAS, 2011). Para os cursos de Educação Física no ensino superior, o “saber-fazer” expresso pela Resolução 07/04 (BRASIL, 2004a) assinala que os egressos consigam fazer com que as pessoas adquiram uma vida fisicamente ativa e saudável (NUNES, 2011). Em análise da formação pautada nas competências, Santos Junior (2005) indica que:

[...] tal referência constitui-se no braço pedagógico do neoliberalismo à medida que tem como características – latentes ou patentes – a ênfase no individualismo (responsabilizando cada um por sua formação); exacerbação da competição (quebrando a noção de categoria, visto que já 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 tomar o indivíduo descolado das relações sociais); a flexibilização e o aligeiramento na 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, ao final, quem é mais e quem é menos competente) e a simetria invertida (desenvolver habilidades que o mercado exige já no processo de formação acadêmica) (p.56).

Certamente, a formação profissional em educação física permanece fragilizada em razão de reestruturações curriculares que não preocupam com a ordenação do processo de trabalho pedagógico e com a produção e apropriação do conhecimento em novos princípios metodológicos. Em relação à reestruturação do currículo ocasionada pela fragmentação em licenciatura e bacharelado, avalia-se que as reformulações vigentes almejam a qualificação para tarefas e funções especializadas, determinadas pelo mercado de trabalho (SANTOS JUNIOR, 2005).

Explica-se o direcionamento dos currículos de formação profissional como uma questão não específica da educação física uma vez que diz respeito à formação humana, ou seja, o projeto pedagógico dominante. O encaminhamento dos currículos ocorre em razão dos novos perfis profissionais e, na educação física pode ser identificada a questão do crescimento dos campos não escolares. Além dessa relação entre a direção dos currículos e os novos perfis profissionais, Dias (2011) analisa que as reformas curriculares na área seguem em consonância com o Relatório Jacques Delors da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) de 1996. O Relatório ressalta uma formação tecnicista baseada na noção de competências e também de certificação, certificando que a fragmentação da formação em licenciatura e bacharelado tem direcionado para o aprofundamento da minimização da formação, representando o próprio aumento da precarização das situações de trabalho e de vida desses professores.

No que diz respeito ao processo de formulação da Resolução 07/04 (BRASIL, 2004a), tanto as ideias defendidas pela formação fragmentada quanto os ideais que outorgam pela unificação do processo de formação possuem representatividade entre os setores da educação física pela direção política e teórica da área, assim como a criação do bacharelado e a regulamentação da profissão, que viriam a se efetivar na década de 1990, se apresentam como as saídas utilizadas pelo setor reacionário/conservador às crises do capital. Para Brito Neto (2009), no decorrer do processo de aprovação das novas DCNs, a disputa por projetos divergentes para a formação superior em educação física proporcionou grandes consequências para o cenário nacional como os fatores de inculcação e/ou coerção oriundos do Sistema CONFEF/CREFs, como podemos comprovar no seguinte trecho:

Os argumentos emanados do sistema CONFEF/CREFs buscam incutir amplamente no cenário nacional, uma interpretação errônea, dicotômica e enviesada da Resolução CNE/CES nº 07/2004 que trata das Diretrizes Curriculares da Educação Física (BRITO NETO, 2009, p.74).

Nesse ínterim, compreendemos que a ingerência do Sistema CONFEF/CREFs no âmbito da formação profissional ocorreu no processo de formulação das atuais DCNs. O CONFEF trabalhou na tentativa de se ingerir na formação superior em educação física efetivando sua participação e criação de fóruns nacionais e regionais em razão da construção de políticas nessa área e, assim, se autodenominando entidade representativa da categoria para a questão da formação profissional, alegando-se por meio das atuais exigências do mercado de trabalho (NOZAKI, 2004).

Referindo-se à questão da disputa política da área, a Resolução 07/04 (BRASIL, 2004a) revelou a construção de um falso consenso no qual os setores conservadores/reacionários da educação física se mostraram envolvidos. A efetuação de um falso consenso demonstrou claramente a concepção de educação física em razão da manutenção da sociedade capitalista, o que, possibilita, conseqüentemente, a perspectiva de formação do cidadão burguês, da concretização do fetichismo da individualidade na formação. Em apropriação do capitalismo, o fetichismo da individualidade cria insatisfação pelo fato de criar condições para o desenvolvimento livre e universal da individualidade, porém, gera frustração ao subjugar os seres

humanos ao poder do capital. Verdadeiramente, a única satisfação que o capitalismo permite é a satisfação medíocre, vulgar, banal, derivado do desejo de “ter” (DUARTE, 2004 apud ALVES, 2010).

A concepção de educação física que a Resolução 07/04 (BRASIL, 2004a) propõe detém uma noção fragmentada de ser humano, que é a junção dos elementos cognitivos, motores e afetivos, restringindo-a ao aprendizado de capacidades motoras, o que é intensamente criticado desde a década de 1980 (ALVES, 2010). O objeto de estudo da educação física expresso na Resolução 07/04 (BRASIL, 2004a) sinaliza o estudo do movimento humano. Ao acompanhar o processo de instituição das DCNs, compreende-se que a conquista do setor reacionário ocorreu da mesma maneira no campo ideológico (SANTOS JUNIOR, 2013). A opção pelo movimento humano como objeto de estudo revela a escolha por uma educação física não crítica (SAVIANI, 1987 apud SANTOS JUNIOR, 2005) uma vez que o movimento humano possui como seu maior representante na área a abordagem desenvolvimentista e, que tê-lo como objeto é apropriar-se, já na formação, de uma perspectiva fragmentada de ser humano (cognitivo + afetivo + motor) (SANTOS JUNIOR, 2005).

Dentre os argumentos epistemológicos os quais expressam equívocos característicos à fragmentação da formação, relacionamos a interpretação desacertada da Resolução 07/04 (BRASIL, 2004a). O que acontece é que esse documento institui as DCNs tanto para o graduado – também denominado como bacharel – quanto para o licenciado, e a denominação graduação tem sido colocada como sinônima do termo bacharelado pelos setores conservadores da área como os interlocutores do sistema CONFEF/CREFs (BRITO NETO, 2009). A referência da Resolução 07/04 (BRASIL, 2004a) em relação às duas habilitações delimita sua matriz curricular de maneira única e indissociável, ou seja, o conhecimento técnico-científico é igual para o graduado e para o licenciado. O que difere o licenciado do graduado é o fato de que além de ser atendido pela Resolução 07/04 (BRASIL, 2004a), ainda é contemplado pela Resolução 01/02 (BRASIL, 2002b), que trata das licenciaturas (SANTOS JUNIOR, 2013).

A interpretação equivocada da legislação condiz à palavra “graduação”, por conter diversos entendimentos. O termo refere-se ao bacharelado, posto

que reproduz o projeto hegemônico do grupo reacionário/conservador o qual defende a divisão do currículo, buscando adequação dos trabalhadores da educação física à nova demanda do capital (SANTOS JUNIOR, 2013). A falta de entendimento sobre a licenciatura e o bacharelado é consequência de um currículo que, desde o final da década de 1980, se configurou de forma autônoma, flexível e desatada de um currículo mínimo (SERON, 2011).

A separação em licenciatura e bacharelado atrela-se ao ensejo do capitalismo no qual desqualifica e fragmenta o trabalhador. As novas DCNs foram baseadas em uma proposta de formação retrógrada a qual visa formar o trabalhador em educação física de acordo com a perspectiva neoliberal de educação e sociedade (ALVES, 2005 apud PUIPIO, 2013). O raciocínio epistemológico de crítica à fragmentação da formação segue a linha de que a minimização da formação em educação física dada pela divisão curricular pode ser entendida por meio de sua formação limitada, apontando para uma especialização precoce, visto que o bacharelado apresenta um número considerado de disciplinas de aprofundamento, com grande variedade de temas e conteúdos e, para a licenciatura, enquanto suporta uma formação voltada para ao projeto dominante de educação que considera o trabalhador de novo tipo (ALVES, 2010; DIAS, 2011). A divisão do currículo proposto pela Resolução 07/04 (BRASIL, 2004a), se instituiu consideravelmente relacionada aos ajustes de grade curricular (agrupando, colocando ou retirando disciplinas) do que, de fato, contribuiu para a construção epistemológica de um campo de conhecimento científico. Ainda, efetua-se o fato de que os currículos de licenciatura e bacharelado se aproximam desmedidamente.

A divisão do currículo condiciona que a divisão do saber e a reclusão dos especialistas em seus próprios campos de conhecimento instituem postulados – inconscientes ou não – de qualquer modelo conservador (MENDES, 1974 apud FARIA JUNIOR, 1987). Critica-se a fragmentação da formação no sentido de que não é o local onde se trabalha que define a profissão, mas sim o processo de formação para atender a determinadas necessidades ou demandas sociais. A ideia de que o licenciado deveria ter predominantemente uma formação pedagógica e o bacharel uma formação com destaque científico trouxe interpretações equivocadas de que a formação pedagógica prescinde da ciência e vice-versa (TAFFAREL, 1993). As

discussões pertinentes à divisão do currículo datam desde o final da década de 1980 quando Faria Junior (1987) defende que distinguir a formação geral e a especializada não é justificável, pois se trata de formar o educador: o geral e o específico são partes integrantes e indissociáveis da formação pedagógica. Para Santos Junior (2005), o que unifica os professores e os dá identidade é o trabalho docente. Com a divisão na formação, os currículos se estruturaram em currículos de formação profissional sem individualidade e articulação com as necessidades das comunidades que esse profissional atuará (NUNES, 2011). Para Orthmeyer (2011), o conhecimento científico vem se revelando enquanto importante força produtiva do século XXI capaz de transformar a formação conforme suas necessidades substituiu a prática pela teoria e especializou a formação.

A divisão curricular em educação física é uma abstração, uma vez que a realidade concreta nos revela que sua formação não necessita de conhecimentos e aprendizagens diferenciados. A criação do bacharelado é um salto para trás na área da educação física, tanto em razão da divisão da categoria quanto em virtude da fragmentação da formação acontecer de maneira abstrata, almejando aprisionar as discussões no senso comum (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2010 apud SANTOS JUNIOR, 2013).

Os argumentos epistemológicos de crítica à divisão curricular em Educação Física se resumem que, muito provavelmente, a divisão do currículo condicionará o recrudescimento da formação do professor de educação física. Esse processo já se encontra em movimento, indicado pela minimização da formação a qual desqualifica o processo de formação por meio do rebaixamento dos conhecimentos que devem e/ou deveriam estar sendo incluídos nas licenciaturas (SANTOS JUNIOR, 2005).

Dentre os efeitos da divisão curricular, destaca-se o aprofundamento da desqualificação na formação acadêmica, uma vez que os estudantes de licenciatura e bacharelado em educação física não possuem a possibilidade de optar por uma formação mais ampla. Além disso, relacionam-se dificuldades com a ocupação dos postos de trabalho (BRITO NETO, 2009). Para a inserção no mundo do trabalho, aos estudantes de bacharelado não é garantido maiores possibilidades de atuação profissional, reduzindo as oportunidades de trabalho.

O que acontece é que, dialeticamente, o currículo é pensado para o mercado de trabalho e, em contrapartida, não cria condições para isso.

Outro fator que demarca dificuldades com a ocupação dos postos de trabalho é a diferenciação quanto à atuação profissional de licenciados e bacharéis. Os licenciados encontram respaldo e apoio no campo da educação básica, não sendo inviabilizados de atuar nos campos não escolares, distintivamente dos bacharéis, que estão inviabilizados de inserirem na educação básica (BRITO NETO, 2009).

A Resolução 07/04 (BRASIL, 2004a) determinou, gradativamente, a formação profissional em educação física. Nesse sentido, Quelhas e Nozaki (2006) tecem cinco críticas no que tange à divisão curricular e suas implicações para o campo de atuação/intervenção profissional: 1. A formação possui interferência pela noção de mercado de trabalho, pois desconsidera que a formação em educação física infere enquanto ponto primordial a docência; 2. A graduação em educação física não será suficiente para os campos não escolares a partir da noção de mercado de trabalho, visto que esse campo se trata de vários campos com códigos, objetivos e práticas diferenciados; 3. As DCNs não proporcionam um componente importante da formação do trabalhador de novo tipo para o capital, ou seja, o da polivalência, pois a mesma determina a possibilidade do trabalhador atuar em várias funções, o que sai comprometida tendo em vista a divisão do currículo; 4. A formação pautada através dos contornos do modelo das competências é uma conquista dos setores que almejam, desde o século passado na educação física brasileira, o domínio completo das práticas corporais dos campos não escolares, pois se trata de uma formação que não faz crítica à precarização do trabalho docente em seus vários campos; 5. Sobre a necessidade de formação nos vários campos de atuação torna-se possível as IES ofertarem os dois tipos de formação através de uma entrada única, o que proporciona o mascaramento de duas habilitações, não promovendo mudanças na formação até aqui vivenciada, a não ser o agravamento ideológico para a formação diferenciada em razão do preenchimento dos diversos campos de trabalho.

Os estudos de Brito Neto (2009) e Santos Junior (2005) analisaram 03 (três) instituições que englobam o âmbito federal, estadual e privado, respectivamente no estado do Pará e na Bahia. Para os autores, as IES

mantém a predominância da noção de competências como eixo do processo formativo e, da mesma maneira, preserva o perfil de um trabalhador de novo tipo, falsamente preparado para concorrer no mercado de trabalho. Destaca-se nos cursos um obnubilamento de uma proposta de conformação acrítica dos futuros egressos no mercado capitalista, diante das falsas aparências de concepções progressistas para a formação humana (BRITO NETO, 2009).

Nos trabalhos de Alves (2010) e Dias (2011), constatou-se que o predomínio da noção de competências para a formação. Sobre o bacharelado, conclui-se que se pauta nas falsas interpretações da legislação vigente implementadas na área pelo Sistema CONFEF/CREFs, configurando o curso de bacharelado em educação física com uma formação limitada, que indica para uma especialização precoce, já que apresentam um número considerado de disciplinas de aprofundamento, com grande variedade de temas e conteúdos.

Acerca do perfil profissional, esses estudos confirmam a diferenciação na formação, mesmo pelo fato de que os PPCs analisados apontam para a formação de um profissional com formação generalista, humanística e crítica. Para Dias (2011), a divisão curricular em educação física proporciona, desde a formação inicial e principalmente no curso de bacharelado, por oferecer uma formação e possibilidades de atuação restritos, a disputa entre outros futuros trabalhadores. Além da diminuição dos conteúdos e das possibilidades de entendimento da realidade, a divisão do currículo dificulta a capacidade de articulação em prol de outro projeto de formação e de sociedade (DIAS, 2011).

Diante do exposto, constatamos que a divisão curricular em educação física provocou graves problemas à formação profissional. Visualiza-se a dicotomia licenciatura X bacharelado enquanto condição imprescindível para a reprodução do projeto dominante de educação, pois a formação do trabalhador concebe os custos dos gastos da produção capitalista, sendo que a formação integra a massa de mercadorias que determinam o valor da força de trabalho. No capitalismo, o que se evidencia é uma tendência de minimização da formação dos trabalhadores, em razão da lógica de valorização de valor, minimização condizente não somente às alterações de ordem técnica, sobretudo, se deve também, às mudanças de ordem ideológica (DIAS, 2011). Os dois projetos distintos de formação (BRASIL, 1987; BRASIL, 2004a)

revelaram, para além dos interesses divergentes, concepções de homem, mundo e projeto histórico, e corresponde a luta baseada nas relações de produção na atual fase do capitalismo (PUPIO, 2013; SANTOS JUNIOR, 2013).

Em relação ao fato de que a separação do currículo é concernente ao modo de produção capitalista, defende-se uma educação *omnilateral*, marcada pela formação completa do homem, a qual ocorre por meio da ruptura com a sociedade burguesa e a sua condizente divisão do trabalho, com as relações que têm como concepção a posse do valor-de-troca, com a luta de classes e por último, com a alienação (SOUSA JÚNIOR, 1999 apud SANTOS JUNIOR, 2013). A defesa pela formação *omnilateral* como possibilidade superadora de educação ocorre por visar a transformação da classe trabalhadora, pois frente à defesa do projeto histórico para além do capital se tem a compreensão de 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 (ALVES, 2010).

Uma proposta pedagógica voltada para a *formação omnilateral* deve proporcionar ao indivíduo subsídios teórico-práticos para o desenvolvimento do pensamento crítico, para contribuir com a melhora da capacidade de elaborar sínteses, proporcionar meios de recuperar a totalidade do pensamento e permitir ao homem chegar à concretude, à essência do fenômeno. Em suma, deve conceder uma formação que permita ao homem conhecer a realidade concreta, descobrir seu movimento, suas contradições, rompendo com uma visão fragmentada e deturpada do real (MANACORDA, 2001 apud SANTOS JUNIOR, 2013). Relaciona-se o tipo de formação correspondente à formação *omnilateral* no âmbito da educação física à licenciatura ampliada, pautada sob um processo de formação no qual os alunos não estariam limitados à apropriação por saberes especializados advindos da divisão social do trabalho, muito menos à intervenção em campos de trabalho escolares ou não escolares, contudo, a saberes totalizantes com capacidade de promover a compreensão das inúmeras determinações do real e consequente intervenção nos diversos campos de atuação (SANTOS, JUNIOR, 2013). A defesa pela licenciatura ampliada é reafirmada por Puppio (2013) quando concebe esse tipo de formação como uma possibilidade de enfrentamento, pois gera condições objetivas para que os professores adquiram capacidade de

constatação, compreensão e intervenção na realidade com a intenção pela superação do modo capitalista (PUPPIO, 2013).

O curso de educação física analisado por Santos Junior (2013), no estado do Pará, faz a opção pela Licenciatura em Educação Física, com um perfil de caráter ampliado, enfocando uma formação generalista, humanística, crítica e reflexiva organizada em princípios éticos, políticos, pedagógicos, além de apresentar rigor científico, cuja intervenção profissional vale tanto para o campo escolar como para o campo não escolar. O PPC do curso traduz a ideia de que a formação direcionada exclusivamente para o mercado de trabalho é reflexo da alienação do trabalho e reforça a fetichização para o homem, fazendo com que seja mais explorado pelo capitalismo.

No próximo capítulo, apresentaremos o currículo da Faculdade de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Juiz de Fora (FAEFID/UFJF), com o propósito de explicitar sobre sua historicidade, objetivando revelar sua atual organização curricular inicializada em 2006 a qual reafirma e institui a divisão curricular em licenciatura e bacharelado.

3. A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

O presente capítulo objetiva discorrer sobre o histórico do curso de Educação Física da Faculdade de Educação Física e Desportos (FAEFID) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), desde sua criação até implementação do atual currículo, reorganizado de acordo com a atual legislação que implementou nela efetivamente a divisão curricular proposta pela Resolução CNE n. 07/04 (BRASIL, 2004a).

Inicialmente, tratamos sobre o processo histórico do curso de Educação Física da UFJF, partindo de sua implementação até o advento da Resolução CNE n. 07/04 (BRASIL, 2004a). Em seguida, apresentamos a atual estrutura curricular do curso implantada no ano de 2006, a qual seguiu as imposições da presente legislação e suas principais modificações e, ainda, relacionamos suas implicações na formação do professor de Educação Física.

3.1. História da formação profissional em Educação Física na FAEFID/UFJF

No período do governo militar e, especificamente, a partir de 1966, foram homologados consecutivos decretos-lei para o ensino superior, estendendo-se às universidades. No processo dessas legislações, houve a institucionalização do Departamento de Educação Física, posto como importante elemento da organização da universidade. Na UFJF, o Departamento de Educação Física foi criado em 28 de Junho de 1968 e, sob o ponto de vista da estrutura organizacional, a criação do Departamento representou um marco para a criação do curso de Educação Física na UFJF (NASCIMENTO *et al.*; 2003).

A Resolução do CFE n.12/69 (BRASIL, 1969) fixou a organização curricular dos cursos de Educação Física concedendo o título de Licenciado em Educação Física e Técnico de Desportos. O crescimento de cursos de Educação Física em todo o país e o favorável ambiente à criação de cursos em âmbito nacional fizeram com que, em 1970, o diretor da Faculdade de

Educação da UFJF, o Professor Murílio de Avellar Hingel, encaminhasse uma proposta de criação do curso de Educação Física ao Reitor, o Professor Gilson Salomão.

As justificativas dessa proposta se fundamentavam em: o plano de reestruturação da UFJF aprovado em 1968 que integrou o Departamento de Educação Física à Faculdade de Educação; as disciplinas básicas que já eram ofertadas pelo Instituto de Ciências Biológicas e Geociências com certa facilidade; a Faculdade de Educação que já oferecia as matérias pedagógicas uma vez que faziam parte das licenciaturas; as outras disciplinas seriam dadas por professores especializados; bem como constatou-se a escassez de professores de educação física com habilitação em Juiz de Fora e região e o incentivo pela oferta da educação física como componente curricular em todos os níveis de ensino, inclusive o superior (NASCIMENTO *et al.*; 2003).

O que está por trás da obrigatoriedade da educação física em todos os níveis de ensino é que, diante da ditadura militar, a educação física deveria se subordinar ao esporte de rendimento a fim de aumentar os níveis de aptidão física da população e gerar campeões para representar a propaganda do governo federal a ser desenvolvida na escola, desfocando as injustiças cometidas pela repressão. O interesse da Faculdade de Educação em atender o Departamento de Educação Física justifica-se, dentre outras razões, à grande insuficiência de professores especializados para atender as recentes proposições de obrigatoriedade da educação física em todos os graus de ensino (QUELHAS, 2003).

Acerca da proposta de criação do curso superior em educação física, houve parecer favorável da Câmara de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), mas o mesmo processo foi retirado para melhores estudos. Em 1972, uma nova proposta foi encaminhada, fixando os conteúdos mínimos do curso agrupados em dois grandes blocos: disciplinas básicas e profissionais. Na verdade, vincularam-se 03 (três) blocos denominados área biológica ou médica, área pedagógica e área específica. Essa proposta foi arquivada por 02 (dois) anos, pois para a área específica não havia professores vinculados à universidade com formação específica para tal, gerando uma disputa pela lotação do curso por parte do Instituto de Ciências Biológicas e a Faculdade de Educação, uma vez que a segunda versão do projeto de criação do curso de

Educação Física na UFJF foi direcionada por um representante de cada uma das áreas (NASCIMENTO *et al.*; 2003).

Após o arquivamento de 02 (dois) anos da proposta de criação do curso, houve o crescimento da educação física em todos os níveis de ensino, especialmente nas universidades em razão do advento de novos aparatos legais e de governo que impulsionavam o seu desenvolvimento. Nesse ínterim, a prática obrigatória da educação física foi enfatizada entre os universitários. No momento do arquivamento do processo, a reitoria havia assumido com o Departamento de Educação Física e Desportos do Ministério da Educação e Cultura um repasse para a construção do Centro Olímpico. Na mesma ocasião da assinatura do convênio do MEC com o Departamento de Educação Física da UFJF para a efetivação das obras do Centro Olímpico, foi deliberada a aprovação da criação do curso na UFJF, fatos diretamente relacionáveis, uma vez que a viabilização de recursos direcionados ao Centro Olímpico esteve condicionada à criação do curso (NASCIMENTO *et al.*; 2003).

Diante da pressão do governo militar para que as universidades criassem cursos superiores de educação física, em 1973, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFJF aprovou o curso de Licenciatura em Educação Física. Além da criação do curso, foi determinada a composição das disciplinas obrigatórias que integrariam o currículo, como também, a lotação provisória de disciplinas no Instituto de Ciências Biológicas e Geociências (ICBG).

Acerca das novas matrículas foram fixadas o total de 80 (oitenta) vagas anuais subdivididas semestralmente. O ingresso por meio de aprovação no vestibular ocorreu em julho daquele ano com o propósito do início das aulas para agosto de 1973, o que verdadeiramente aconteceu. O fim pela disputa da criação do curso de educação física se findou e a UFJF acabou por decidir que a lotação do curso ficaria a cargo do ICBG, fato esse resultado da correlação interna de forças, revelando a visão biológica da educação física na época, frequente nas universidades brasileiras (NASCIMENTO *et al.*; 2003).

O currículo previsto pela Resolução n. 11/73 do CEPE enfatizava disciplinas de conhecimento biológico (ligadas à teoria) e disciplinas gímnico-desportivas (com foco na execução prática), o que seguia à legislação. Instituíram-se 06 (seis) períodos para a conclusão do curso e, em julho de

1976, formaram-se os primeiros 26 licenciados em Educação Física pela UFJF. No mesmo ano, houve a primeira alteração do currículo quando foi incluída a disciplina Estudos de Problemas Brasileiros que substituiu a disciplina Fisioterapia por Fisiatria, seguindo a legislação conforme a Resolução n. 07/76 da CEPE.

Em 1980 ocorreu uma nova alteração no currículo aumentando de maneira significativa a carga horária do curso de 1575 horas-aula, no currículo de 1976, para 2370 horas-aula, em 1980, porém, não se alterou o perfil de formação do curso, aprofundando a tendência biológica e desportiva definida pelo currículo mínimo que a Resolução 12/69 do CFE propunha, instituído pela então concepção militarista. Em 1983, foi formada uma comissão do Colegiado do Curso de Educação Física da UFJF com o propósito de avaliar o currículo. Na ocasião, foram apresentadas alterações curriculares como a extinção de disciplinas divididas para o sexo masculino e para o feminino e ainda a indicação de uma nova periodização para o curso (NASCIMENTO *et al.*; 2003).

A década de 1980 foi um período de intensos debates. No contexto do processo de redemocratização da sociedade brasileira, esse debate foi resultado do retorno ao Brasil dos primeiros concluintes de cursos de pós-graduação no exterior, do advento da pós-graduação no país, aumento da realização de eventos, congressos, simpósios e cursos de especialização e ainda crescimento de publicações especializadas na área (QUELHAS, 2003).

Em 1986, novas alterações no curso de Educação Física da UFJF ocorreram em virtude da aprovação da Resolução do CEPE n. 67/86 as quais não seguiram os contornos da Resolução 03/87 (BRASIL, 1987), porém, obteve ganhos no que tange à maior ênfase na área de formação pedagógica com a criação das disciplinas Metodologia e Planejamento da Educação Física Pré-Escolar, Metodologia e Planejamento da Educação Física da 1ª à 4ª série do 1º grau e Metodologia e Planejamento da Educação Física da 5ª à 8ª série do 1º grau. O curso passou a ter duração mínima de 04 (quatro) anos, integralizando 08 (oito) períodos, sendo exigido o cumprimento de nove créditos em disciplinas opcionais, houve a indistinção de gênero e as disciplinas se constituíram em turmas mistas, extinguindo o currículo feminino ou masculino (NASCIMENTO *et al.*; 2003).

Para Quelhas (2003):

É de se estranhar que tenha havido uma reformulação curricular em 1986, pouco antes da Resolução n. 003/87, já que, a partir de 1979, havia sido desencadeado pelo próprio MEC, com vistas a uma nova regulamentação, um processo de discussão sobre a formação profissional em Educação Física. Este processo contou com a realização de vários seminários e encontros onde a questão foi discutida, o que nos leva a afirmar que a Resolução CEPE N. 67/86 tenha atropelado os debates que estavam se desenvolvendo, não sendo possível por meio dos documentos pesquisados identificar as razões para este fato. Tal posição parece ter respaldo quando cotejamos as Resoluções CEPE n. 67/86 e n. 35/90, por terem sido incorporadas várias modificações (p. 56).

Com a aprovação da Resolução 03/87 (BRASIL, 1987), o Departamento de Educação Física propôs uma série de discussões entre os anos de 1988 e 1990, culminando com a aprovação pelo CEPE, em 1990, da Resolução n. 35/90 que sistematizou o currículo em 02 (duas) áreas de Formação: a primeira, Geral (disciplinas obrigatórias que abarcam o Conhecimento Filosófico, o Conhecimento do Homem, o Conhecimento de Sociedade e o Conhecimento Técnico) e a segunda de Aprofundamento de Estudos (aluno deveria cursar 21 créditos em disciplinas diversas e 12 créditos obrigatoriamente relacionados ao ensino da educação física). Em 1991 foi criada a Faculdade de Educação Física e Desportos (FAEFID) em substituição do Departamento de Educação Física e Desportos, vinculado ao Instituto de Ciências Biológicas (ICB) (NASCIMENTO *et al.*; 2003).

Uma das principais alterações da Resolução 03/87 (BRASIL, 1987) foi a possibilidade de diferenciação da formação, permitindo a formação da Licenciatura e Bacharelado em Educação Física. Nesse contexto, a UFJF optou por essa não diversificação com a justificativa da formação generalista, ou seja, pela defesa de um currículo propício tanto para o campo escolar quanto para o campo não escolar. A certificação conferida era de Licenciado em Educação Física (NASCIMENTO *et al.*; 2003). Para Quelhas (2003), umas das principais razões para a reformulação do currículo na UFJF era a inadequação de uma formação dita de boa qualidade para atuação no campo escolar e nos campos não escolares, um mercado de trabalho em crescimento na Educação Física no momento.

Até o ano de 2002, ocorreram outras pequenas alterações no currículo, como, por exemplo, a retirada da disciplina Estudos de Problemas Brasileiros,

separação da disciplina Biologia em Genética Básica e Biologia Celular, junção de duas matérias relacionadas à Psicologia da Educação em uma única disciplina, alteração da carga horária de disciplinas como Português IX, Iniciação à Musculação e Esportes Complementares e a criação das disciplinas Educação Física Adaptada, Aperfeiçoamento em Educação Física Adaptada, Aperfeiçoamento em Ginástica Geral, Tópicos Especiais em Desportos e Tópicos Especiais em Fundamentos da Educação Física.

O estágio curricular passou a considerar 05 (cinco) áreas de conhecimento: Educação Física Escolar, Recreação e Jogos, Treinamento Desportivo, Promoção da Saúde e Qualidade de Vida e Avaliação em Educação Física. Em 2003 foram instituídas novas disciplinas de aperfeiçoamento como Tópicos Especiais em Ginástica, Desporto Escolar, Psicologia do Esporte, Ética, Organização Profissional e Desportiva, Simbolismo das Atividades Motoras, Educação Física Inclusiva, Aperfeiçoamento em Recreação, Avaliação e Técnicas Aplicadas à Educação Postural, Aperfeiçoamento em Medidas e Avaliação, Biomecânica I, Biomecânica II e Fundamentos para Prescrição de Atividade Física (NASCIMENTO *et al.*; 2003). Confirma-se a prevalência de disciplinas de cunho biológico, o que não alterou significativamente a estrutura curricular do curso de da UFJF até então.

O currículo pautado na Resolução 03/87 (BRASIL, 1987) concebia a formação profissional atrelada à concepção de uma preparação prática, seja pela necessidade da vivência relacionando às disciplinas que tratam do ensino da educação física como voleibol, basquetebol, recreação, natação, lutas, dentre outros, seja pela fragmentação do conhecimento relacionada à cultura corporal em razão do grande número de manifestações dessa cultura e, ainda, pela limitação de estudos pertinentes às manifestações da cultura corporal no campo prático (QUELHAS, 2003).

A reforma curricular dos cursos de graduação foi desencadeada em 1997 pelo SESu/MEC o qual solicitou as IES que elaborassem propostas em virtude da construção de Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação. Seus princípios norteadores perfazem a flexibilidade na organização curricular, dinamicidade do currículo, adaptação às necessidades do mercado de trabalho, integração entre graduação e pós-graduação, prioridade na formação

geral e, ainda, a definição de competências e habilidades gerais. Em conformidade com as discussões nacionais, a comunidade acadêmica da FAEFID criou uma comissão com o propósito de reformular o currículo, devendo apresentar uma nova proposta com o objetivo de ser discutida e deliberada até fevereiro do ano de 2004, em atendimento aos prazos estabelecidos pela UFJF (NASCIMENTO *et al.*; 2003).

Em resumo, até o ano de 2005 as grades curriculares foram ajustadas em conformidade com a resolução 03/87 (BRASIL, 1987). Elaboramos um quadro (Quadro 2) com o propósito de explicitar as principais modificações nas grades curriculares na FAEFID desde anos de 1988 até 2005:

Quadro 2 – Principais modificações nos currículos da FAEFID antes da divisão curricular

Currículo/ Categorias	Substituição de disciplinas	Inclusão de disciplinas	Remoção de disciplinas	Carga horária
Currículo 001 (1988)				Total: 2910 h/a
Currículo 002 (1988)			Genética Básica	Total: 2895 h/a
Currículo 021 (1988)		Educação Física Adaptada Aperfeiçoamento em Educação Física Adaptada		Total: 2955 h/a
Currículo 199 (1998)		Genética Básica		Total: 2910 h/a
Currículo 12002 (2002)		Aperfeiçoamento em Atletismo – disciplina obrigatória Psicologia do Esporte	Tópicos Especiais em Desportos	Total: 3000 h/a
Currículo 22004 (2004)		Novas disciplinas de aperfeiçoamento - eletivas		Total: 3000 h/a
Currículo 22005 (2005)		Novas disciplinas de aperfeiçoamento – eletivas		Total: 3000 h/a

Fonte: Currículo 001; Currículo 002; Currículo 021; Currículo 199; Currículo 12002; Currículo 22004; Currículo 22005

Elaborado por Botrel (2019)

Nos documentos referentes à organização curricular que estruturam as disciplinas da grade do curso, observa-se a indicação do período em que a disciplina deve ser ofertada, como também sua nomenclatura e carga horária.

De acordo com o Quadro 2, de 1988 até 2005, as principais modificações nos currículos se relacionam a um número pequeno de inclusão e remoção de disciplinas e no aumento significativo da carga horária de 2910 horas/aula para 3000 horas/aula no total. Vale registrar que a indicação de integralização do curso em todas as grades curriculares é de 08 (oito) períodos. Sobre o aumento da carga horária e a manutenção de integralização do curso em oito períodos nos currículos constatamos certa incoerência, uma vez que se houve aumento da carga horária do curso, conseqüentemente, deveria da mesma maneira ocorrer um aumento relativo à indicação de integralização do curso em períodos e/ou semestres.

Em 31 de março de 2004 ocorreu o advento da Resolução CNE n. 07/04 (BRASIL, 2004a) estabelecendo a reafirmação da divisão do currículo em Licenciatura e Bacharelado. O cumprimento da legislação por parte da FAEFID só aconteceu no ano de 2006, quando uma nova reestruturação curricular foi feita, mediante contornos que configuram até os dias atuais o perfil do egresso do curso de Educação Física da UFJF.

3.2. O curso de Educação Física da FAEFID/UFJF a partir da divisão curricular

Em 2005 foi aprovado um novo currículo pela FAEFID, configurando a constituição de 02 (duas) modalidades de formação – a Licenciatura e o Bacharelado – e implementado no primeiro semestre de 2006 – Currículo 12006, traduzido como marco regulatório da divisão curricular em Educação Física na UFJF.

Além da instituição de duas formações distintas, as principais modificações desse currículo foram: as substituições de disciplinas referentes à licenciatura, as quais obtiveram novas cargas horárias, novas periodizações e diferentes nomenclaturas; inclusão de disciplinas de aperfeiçoamento pertencentes ao curso de Bacharelado, instituição do estágio supervisionado na licenciatura e de disciplinas de prática escolar, além da inclusão de dois

trabalhos de conclusão de curso, um referente ao Bacharelado e outro referente à Licenciatura.

Vale registrar que houve a manutenção da entrada única, ou seja, os alunos ingressantes não tiveram a opção de escolha pela modalidade a ser cursada, sendo obrigados a cursarem as disciplinas comuns aos dois cursos até o quinto período e, a partir do 6º semestre, poderiam optar pela modalidade desejada – Bacharelado ou Licenciatura. Com isso, constatamos certo distanciamento do aluno em relação à sua formação, pois o dispositivo da entrada única condiciona à ausência de referência em relação ao próprio curso. Após sua implantação em 2006, sua estrutura curricular foi alterada em 2010 e em 2013, sofrendo pequenos ajustes condizentes à substituição de acréscimo de disciplinas.

Para melhor descrever as principais alterações ocorridas nos currículos que a FAEFID propõe antes e depois da divisão curricular, organizamos um quadro (Quadro 3) contendo as principais modificações posteriores à divisão do currículo em licenciatura e bacharelado. O quadro 3 sistematiza as principais alterações ocorridas nos currículos da FAEFID depois da divisão do curso.

Quadro 3 – Principais mudanças nos currículos da FAEFID após a divisão curricular

Currículo/ Categorias	Substituição de disciplinas	Inclusão de disciplinas	Remoção de disciplinas	Carga horária
Currículo 12006 (2006)	Ritmo e Movimento Salvamento Aquático Concepções Metodológicas aplicadas à Ginástica Estudos do lazer; Gestão e organização desportiva Metodologia do Trabalho	Pesquisa em Educação Física I e II Projeto de Pesquisa Orientação do Projeto de Pesquisa em Educação Física Seminário de Conclusão de Apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso	Genética Básica	Licenciatura: Total: 3320 h/a Bacharelado: Total: 3415 h/a

Currículo/ Categorias	Substituição de disciplinas	Inclusão de disciplinas	Remoção de disciplinas	Carga horária
Currículo 12006 (2006)	Científico Estágio Supervisionado I e II (Licenciatura): 200 h/a Experiências e Projetos Educativos Contemporâneos Saberes da Educação Física Escolar Estado, Sociedade e Educação Políticas Públicas e Gestão do Espaço Escolar Processo de Ensino-Aprendizagem Questões filosóficas aplicadas à Educação Metodologia do Ensino da Educação Física	Introdução ao Estudo da Corporeidade História da Educação Física e do Esporte Atletismo II Ginástica Geral Ginástica em Academia Prática da disciplina – Ginástica em Academia Biomecânica Nutrição Humana Educação Física na Saúde Qualidade de vida e Atividade Física Educação Física Inclusiva Prática da disciplina – Educação Física Inclusiva Prática Escolar: 180 h/a Estágio de Núcleo: (Bacharelado): 200 h/a Atividades Complementares – Flexibilização: 200 h/a		
Currículo 12010 (2010)		Português XI Genética Básica	Ética – Organização Profissional e	Licenciatura: Total: 3320 h/a

Currículo/ Categorias	Substituição de disciplinas	Inclusão de disciplinas	Remoção de disciplinas	Carga horária
		Socorros Urgentes Higiene Esportes Complementares	Desportiva II Educação Física, Escola e Juventude Novas disciplinas de Aperfeiçoamento	Bacharelado: Total: 3415 h/a
Currículo 12013 (2013)				Licenciatura: Total: 3320 h/a Bacharelado: Total: 3415 h/a

Fonte: Currículo 12006; Currículo 12010; Currículo 12013
Elaborado por Botrel (2019)

Sobre as principais mudanças ocorridas no currículo pautadas na Resolução 07/04 (BRASIL, 2004a), constatamos que houve um aumento considerado no que diz respeito à inclusão e substituição de disciplinas. Outras novidades do currículo fragmentado foram o advento da flexibilização curricular (horas complementares), a inclusão do estágio de núcleo para o bacharelado e da prática escolar para a licenciatura, criação de disciplinas práticas ligadas aos esportes, ginásticas e dança, instituição do estágio supervisionado I e II para a licenciatura e ainda, inclusão de novas disciplinas ligadas à pesquisa as quais compõem tanto o curso de Bacharelado como também o de Licenciatura.

Tratando-se das cargas horárias definidas para os currículos em questão, apontamos aumento significativo no que tange ao estabelecimento do currículo amparado pela Resolução 07/04 (BRASIL, 2004a) e ainda constatamos que mesmo com o aumento da carga horária para implementar a divisão curricular na FAEFID o período de integralização do curso não se alterou, confirmando o que já veio acontecendo diante das alterações curriculares anteriores à divisão do currículo. Sobre a manutenção do tempo de integralização do curso, reafirmamos a inviabilidade em seu cumprimento, uma vez que quando se aumenta a carga horária do currículo, conseqüentemente, ocorre o aumento de seu tempo de integralização.

Diante das alterações curriculares propostas pela FAEFID após a promulgação da Resolução 07/04 (BRASIL, 2004a), verificamos um inchaço curricular em razão da inclusão, tanto de disciplinas obrigatórias, quanto de aperfeiçoamento. O aumento significativo de disciplinas revela, inicialmente, a valorização do currículo voltado às necessidades do mercado de trabalho, visando os espaços não escolares e, da mesma maneira, concebe elementos da não centralidade da licenciatura. De fato, outros elementos como a flexibilização curricular e as práticas escolares contribuíram para o inchaço do currículo, tornando inviável a conclusão da Licenciatura e do Bacharelado no tempo mínimo de oito semestres.

O aumento de disciplinas, a flexibilização curricular, o aumento da carga horária dos estágios e a inserção de 02 (dois) trabalhos de conclusão de curso, inviabilizam a integralização dos cursos de bacharelado ou de licenciatura em 08 (oito) semestres. A título de exemplificação, é possível visualizar o Horário Linear do curso de Licenciatura e Bacharelado da FAEFID referente ao primeiro semestre de 2018 (Anexo I e Anexo II¹⁶).

Em relação às disciplinas pedagógicas pertencentes ao curso de Licenciatura, são de competência da Faculdade de Educação (FACED) sua organização e oferta para todos os cursos de licenciatura da UFJF. Em 2010, foi criado o Fórum das Licenciaturas, na esfera do Conselho Setorial de Educação (CONGRAD) com o propósito de consolidar as discussões e proposições a respeito de políticas e diretrizes para a formação de professores e ainda, proporcionar um espaço institucionalizado e consultivo sobre as licenciaturas na UFJF, de acordo com a Resolução CONGRAD n. 20/2010 (UFJF, 2010).

Nesse sentido, a FACED possui um documento oriundo de discussões interinas entre os coordenadores dos cursos de licenciaturas da UFJF, Coordenação de Disciplinas Pedagógicas da FACED e com os professores da FACED representantes das respectivas áreas denominada Matriz das

¹⁶ Horário Linear Educação Física Licenciatura 2018.1: Disponível em: <http://www.ufjf.br/faefid/files/2014/06/HORARIO-1-2018.-LICENCIATURA.pdf> Acesso em : 27 set. 2018;

Horário Linear Educação Física Bacharelado 2018.1: Disponível em: <http://www.ufjf.br/faefid/files/2014/06/HORARIO-1-2018.-BACHARELADO.pdf> Acesso em: 27 set. 2018. Iremos investigar os horários dos anos anteriores, contudo, o de 2018 é similar aos demais.

Licenciaturas. Esta matriz sistematiza a oferta de disciplinas pedagógicas para as licenciaturas em âmbito universitário, organizando a periodização dessas e suas respectivas cargas horárias.

Segue abaixo o quadro da Matriz das Licenciaturas:

MATRIZ DAS LICENCIATURAS APÓS A REFORMA (integralização em 4 anos)				
PERÍODO	DISCIPLINAS DE FUNDAMENTOS		DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA	
3º	ESTADO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO (4 créditos; 60 horas)		SABERES... (4 créditos; 60 horas)	PRÁTICA EM SABERES... (0 créditos; 30 horas)
4º	POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DO ESP ESCOLAR (4 créditos; 60 horas)	PRÁTICA EM POLÍTICAS PÚBLICAS... (0 créditos; 30 horas)	METODOLOGIA DO ENSINO... (4 créditos; 60 horas)	
5º	PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM (4 créditos; 60 horas)		ENSINO DE... NA ESC BÁSICA I (2 créditos; 30 horas)	PRÁTICA EM ENSINO DE... NA ESCOLA BÁSICA I (0 créditos; 60 horas)
6º			ENSINO DE... NA ESC BÁSICA II (2 créditos; 30 horas)	PRÁTICA EM ENSINO DE... NA ESCOLA BÁSICA II (0 créditos; 60 horas)
7º	QUESTÕES FILOSÓFICAS APLICADAS À EDUCAÇÃO (4 créditos; 60 horas)		REFLEXÕES... I (4 créditos; 60 horas)	ESTÁGIO SUPERVISIONADO... I (0 créditos; 140 horas)
8º			REFLEXÕES... II (4 créditos; 60 horas)	ESTÁGIO SUPERVISIONADO... II (0 créditos; 140 horas)

Fonte: Departamento de Educação – UFJF

Em análise ao Horário Linear referente ao primeiro semestre de 2018 concomitantemente à Matriz das Licenciaturas, verificamos que a periodização sistematizada pela Matriz das Licenciaturas no que diz respeito às disciplinas pedagógicas para todas as licenciaturas da UFJF não é cumprida pela FAEFID, uma vez que o Horário Linear do curso de Licenciatura (Anexo I) demonstra que essas disciplinas integram a grade curricular em períodos diferentes do que a Matriz das Licenciaturas propõe. As disciplinas ofertadas pela FACED para as licenciaturas da UFJF deveriam iniciar no terceiro período dos cursos, no entanto constatou-se que as disciplinas organizadas no Horário Linear da licenciatura programado pela FAEFID indicam periodização dessas disciplinas somente a partir do sexto período do curso,

Diante do fato de que as disciplinas das licenciaturas são todas distribuídas em 3 (três) períodos (sexto, sétimo e oitavo), não respeitam pré-requisições. Um exemplo disso é a indicação da disciplina Estado, Sociedade

e Educação para o sétimo período e, da mesma maneira acontece com a distribuição das disciplinas Processo de Ensino-Aprendizagem, Questões Filosóficas Aplicadas à Educação, ambas indicadas para o oitavo semestre. No caso das disciplinas de formação específica (Saberes da Educação Física Escolar, Metodologia do Ensino da Educação Física, Práticas de Ensino da Educação Física na Escola Básica, Reflexões do Ensino da Educação Física com o Estágio Supervisionado), a organização da distribuição de disciplinas que a FAEFID além de não respeitar as pré-requisições, não respeita a ordem sugerida pela Matriz das Licenciaturas, podendo ser verificada em razão de que para o sexto período se propõe as disciplinas Metodologia do Ensino da Educação Física e Estágio Supervisionado I e, para o sétimo semestre, Saberes da Educação Física Escolar. Outra observação é de que não existe a disciplina de Reflexões do Ensino da Educação Física, que deveria ser oferecida junto com os Estágios Supervisionados.

Em razão da divisão curricular do curso ocorreram, conseqüentemente, mudanças no perfil do egresso. Realizamos uma pesquisa no Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC) o qual conta como responsável pelo encaminhamento a Coordenadoria de Assuntos e Registros Acadêmicos (CDARA) da UFJF, com o propósito de identificar o perfil do egresso em virtude de sua formação, a saber, o número de licenciados e bacharéis formados a partir do primeiro semestre de 2006, a contar da implementação do novo currículo.

O Gráfico 1 demonstra o quantitativo de alunos ingressantes entre os anos de 2006 até o ano de 2014. Na UFJF, o ingresso de alunos ocorre tanto no primeiro semestre quanto no segundo. O Gráfico 2 explicita o número de concluintes do curso de Bacharelado e Licenciatura em Educação Física na FAEFID de 2009 à 2017.

Gráfico 1- Quantidade de alunos ingressantes na FAEFID após a separação entre Licenciatura e Bacharelado

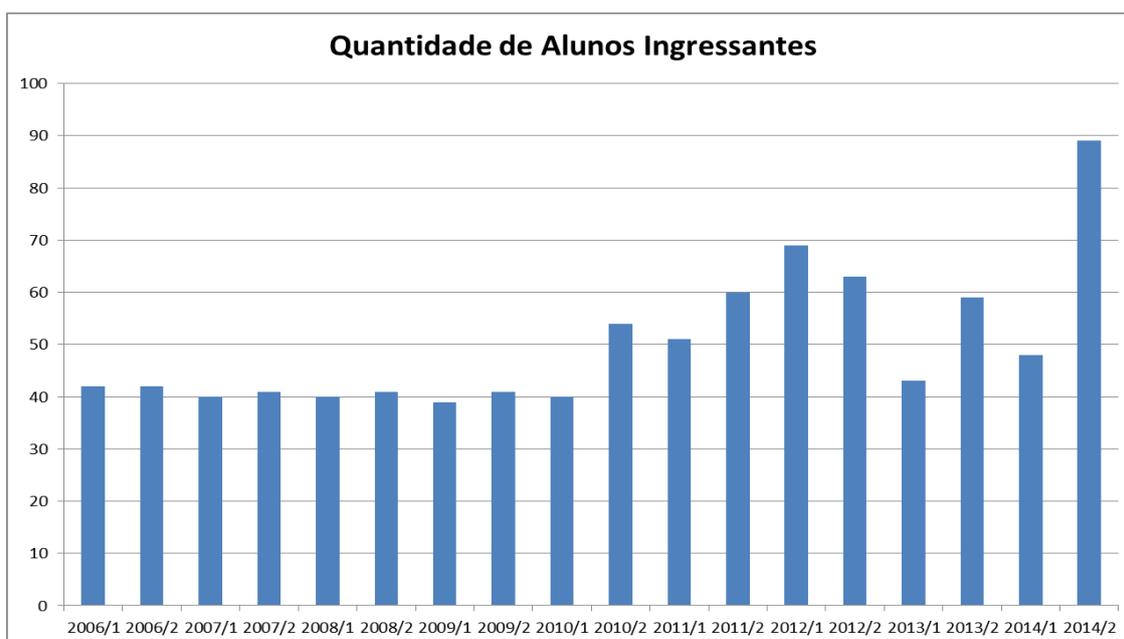
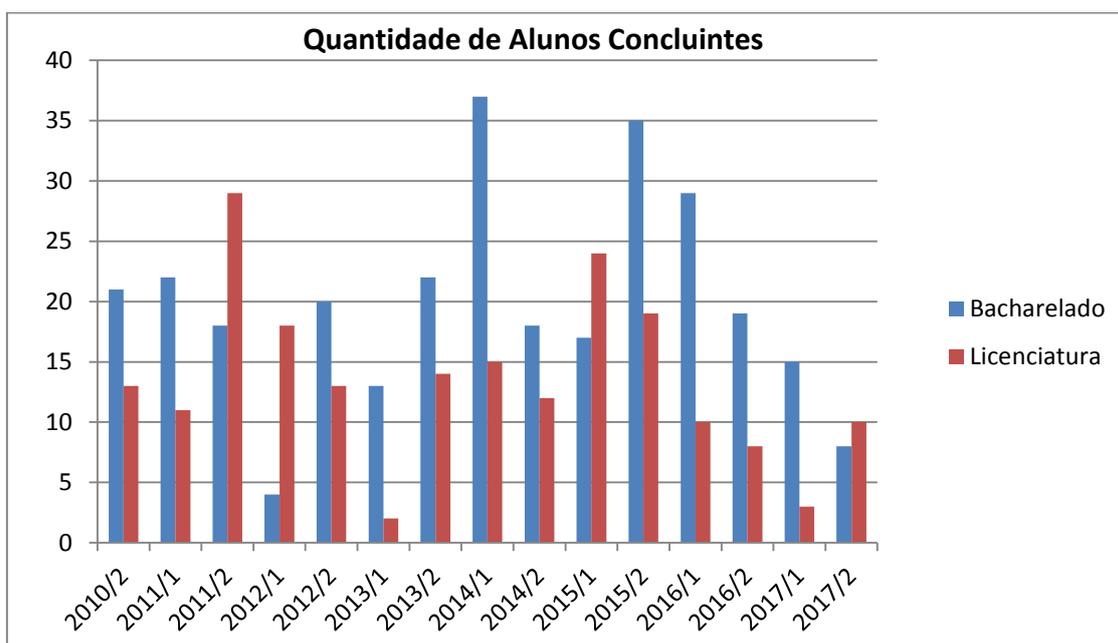


Gráfico 2 – Quantidade de alunos concluintes em licenciatura e bacharelado na FAEFID de 2009 a 2017



Sobre a quantidade de alunos ingressantes na FAEFID, primeiramente, confirmamos o modelo da entrada única posto que o gráfico revela a unificação da entrada de ingressantes. O argumento da entrada única dos ingressos se pauta no discurso da formação geral (licenciatura e bacharelado), porém, o que verdadeiramente ocorre é que a formação geral está ligada apenas ao

bacharelado, posto que as disciplinas de fundamentos as quais integram a formação geral referente à licenciatura são ofertadas somente a partir do sexto período do curso. Segundo, identificamos que do primeiro semestre de 2006 até o primeiro semestre de 2010 houve pouca variação, oscilando em torno de 40 (quarenta) ingressos e, já no intervalo entre o segundo semestre de 2010 até o segundo semestre de 2014 obteve-se uma maior variação, compreendida entre 43 a 89 o número de ingressantes. Em relação a maior variação do segundo intervalo de tempo explicitado não há convergência com o dado da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UFJF, uma vez que aponta o ingresso de 45 alunos para cada semestre, totalizando 90 ingressantes por ano¹⁷.

Tratando-se do quantitativo de alunos concluintes em licenciatura e bacharelado de 2010 a 2017, constatamos a prevalência da formação de bacharéis em detrimento da formação de licenciados, salvo a incidência de poucas exceções em que o semestre revelou maior número de licenciados formados, comparado à formação de bacharéis. Existem períodos em que há maior número de licenciados formados, como por exemplo, o segundo semestre de 2011, entretanto, isso se explica porque nos semestres anteriores ocorreu maior incidência da formação de bacharéis, havendo, desta maneira, uma demanda reprimida, isto é, a formação do licenciado tornou-se postergada. Foram 81 alunos ingressantes em 2007, sendo 40 no primeiro semestre e 41 no segundo e se formaram no segundo semestre de 2010, 21 bacharéis e 13 licenciados. No primeiro semestre de 2011 formaram-se 22 bacharéis e 11 licenciados e, no segundo semestre de 2012 concluíram o curso o quantitativo de 20 bacharéis e 13 licenciados, sendo possível explicitar a demanda reprimida referente ao segundo semestre de 2011.

Sobretudo, necessita-se considerar outros remanescentes como aqueles que ingressaram antes do primeiro semestre de 2007, porém, de certa forma, o Gráfico 2 já revela essa tendência de prolongamento para a formação da licenciatura. Diante desse quadro, podemos relacionar a concepção do curso de licenciatura em educação física da FAEFID como apêndice da

¹⁷ Esse dado pode ser encontrado no site da PROGRAD da UFJF. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/ufjf/ensino/graduacao/educacao-fisica/> Acesso: 10 nov. 2018.

formação, no qual a licenciatura passou a ser concebida como uma formação complementar.

Em números absolutos, 298 bacharéis e 201 licenciados concluintes revelaram que tal disparidade condicionou a não centralidade da licenciatura em educação física na UFJF. O quantitativo de egressos aponta para a ênfase na formação de bacharéis, confirmando, mais uma vez, a noção de mercado de trabalho sob a ótica da formação para os campos não escolares. Relacionamos o perfil do egresso em educação física pela dominância do bacharelado com o fato de que na FAEFID a licenciatura é cursada ao término do bacharelado e, concomitantemente à problemática do inchaço curricular, possibilitou a secundarização da licenciatura.

Dentre outras razões, a FAEFID acabou por condicionar a licenciatura como apêndice da formação,

Este quadro reflete uma formação condicionada a uma estrutura que coloca o aluno na qualidade de refém de um currículo que aponta para a formação voltada para o mercado de trabalho, dando prioridade à educação direcionada para os campos não escolares. Com isso, dificulta-se o processo de formação do aluno que se depara com a presença de um currículo inchado, com o aumento das horas de estágio, aumento no rol das disciplinas de aperfeiçoamento, realização de dois trabalhos de conclusão de curso (um referente à licenciatura e outro ao bacharelado) e ainda pela disposição da licenciatura concebida como complementação de um curso, o que na verdade deveria ser tomada de sentidos e significados próprios à sua formação.

O próximo capítulo tem como objetivo analisar a divisão curricular em educação física em licenciatura e bacharelado através do corpo de análises elaboradas a partir dos instrumentos de coleta de pesquisa utilizados.

4. A DIVISÃO CURRICULAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA UFJF E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

No presente capítulo analisamos os desdobramentos da divisão do currículo de educação física na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) em licenciatura e bacharelado para a formação profissional, a partir das entrevistas dos gestores e professores da FAEFID e dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) dos cursos dessa faculdade.

No primeiro item evidenciamos a construção histórica do currículo do curso de educação física, buscando desvelar o processo de reformulação curricular que gerou a divisão do currículo em licenciatura e bacharelado. No segundo item relacionamos o debate epistemológico na FAEFID frente ao processo de reforma do currículo. Por último, analisamos a divisão curricular em educação física na UFJF e suas consequências para a formação profissional.

4.1. O processo de construção histórica do atual currículo da FAEFID

Tratando-se da participação dos gestores e professores entrevistados no processo de reformulação do atual currículo, percebemos que houve uma presença significativa desse quadro nas discussões que permearam a reforma curricular do curso de Educação Física. Constatamos que dos 07 (sete) professores entrevistados, apenas 02 (dois) professores não participaram desse processo de discussão; 01 (um) em virtude de não estar atuando na UFJF no momento da reformulação do currículo e outro se encontrava em período de afastamento para o doutorado entre os anos de 2004 e 2005.

A reestruturação curricular na FAEFID teve seu início, segundo o Professor 3, no ano de 2000: “A gente começou a reforma aqui em 2000, no ano de 1999-2000.” Vale registrar que, no momento da reorganização curricular, um dos professores entrevistados ocupava a função de vice-diretor da faculdade, o qual apontou sua atuação frente ao processo de reformulação

do currículo compondo a Comissão de Reforma Curricular, afirmando, ainda, sua efetiva participação nas reuniões do Conselho de Unidade¹⁸ da FAEFID.

Com o propósito de descrever o processo de reestruturação curricular, os gestores e professores entrevistados apontaram certa concordância em relação ao tempo que esse processo perdurou, expondo que foi desmedidamente demorado e de muita discussão. Para caracterizar a duração do processo de reforma curricular, segue o seguinte trecho:

Chegamos a ter praticamente 15 currículos diferenciados ao longo desse processo para chegar numa aprovação final. [...] Normalmente, quando há a reforma curricular, [ela] demora mais ou menos uns dois anos. Então, assim, é uma coisa que vai sendo discutida ao longo do tempo e é muito [demorada]. (GESTOR 3)

Por outro lado, observamos, na fala do Professor 3, que a questão da reorganização do currículo foi limitada, exclusivamente, à adequação de conteúdos na grade curricular, sendo apontada da mesma maneira por outro professor entrevistado (Gestor 1). O Gestor 1 acrescenta que parte dos professores que retornavam da pós-graduação acabaram inserindo no currículo disciplinas que hoje nem são mais oferecidas.

O fato da reforma curricular ser prioritariamente caracterizada pelo ajuste de disciplinas nos possibilitou associar a não preocupação com o processo de formação de um ponto de vista mais geral e orgânico:

Não se discutia, assim, era fechar o horário, assim, fechar grade: e "que disciplina vem para o primeiro? Que disciplina para o segundo?" e ponto. Era isso. Era isso. Não se discutia a política de formação dos alunos. Não se discutia. Não se discutia. E não se reconhecia o que significava a gente estar ali naquele processo de reforma. (PROFESSOR 3)

Acerca do processo de construção do atual currículo, 02 (dois) professores entrevistados (Gestor 3 e Professor 4) descreveram a presença de um dos grupos políticos na FAEFID frente ao processo de reformulação

¹⁸ O Conselho de Unidade é o órgão de deliberação acadêmica, administrativa e disciplinar, na esfera das Unidades Acadêmicas da UFJF. Uma de suas competências é a emissão de parecer para os conselhos competentes sobre a criação e extinção de cursos de Graduação, de Pós-Graduação ou de qualquer outra modalidade. Esse órgão é composto de diretor da unidade acadêmica, vice-diretor, chefes de departamento da Unidade Acadêmica, coordenadores dos cursos integrantes da Unidade Acadêmica, representação discente e representação dos servidores técnico-administrativos. Regimento Acadêmico da UFJF (UFJF, 2014).

curricular. Ao instituírem o processo como exigência da legislação, o Professor 4 identificou que a divisão do currículo em licenciatura e bacharelado era uma necessidade dos alunos e de alguns professores e, já o Gestor 3 relatou que na época da reforma curricular os alunos solicitaram que retirassem de pauta essa discussão, pois argumentaram que o conselho profissional estava cometendo uma ingerência na formação. Confirma-se essa questão no seguinte discurso:

Tivemos uma situação lá em que os alunos não estavam de acordo com essa separação, pediram para tirar de cargo, eu não estava presente ainda. Pediram para tirar da pauta, melhor dizendo, que quando eu cheguei eu pedi para colocar em pauta porque esse processo tem que ser discutido, né, teria que ser discutido e quando ele foi colocado em pauta uma das questões que foram levantadas pelos alunos é que o conselho profissional estava muito preocupado com a questão da formação e que estava cometendo uma ingerência na formação da educação física. Bom, o que eu digo em relação a essa questão é que eu nem precisei de fazer defesa porque os outros profissionais que têm maior clareza dessa questão acharam muito estranho esse tipo de posição. Porque falou assim: "não, mas todos os conselhos têm que preocupar com a formação. Isso não é uma questão de ingerência", mas não sei que tipo de ingerência que eles estavam falando, mas eles levantaram essa questão. Mas para perceber aí de que isso não era uma questão exclusiva da educação física. Todos os conselhos profissionais têm preocupação com a formação. Então, os conselhos eles são defensores da sociedade. (GESTOR 3)

Relacionando a presença de um grupo defensor do bacharelado para a formação profissional em educação física na FAEFID, constatamos nas falas dos professores entrevistados justificativas da reforma curricular como a necessidade do corpo discente, docente e ainda pela defesa de que o CONFEF tem por função legítima ingerir na formação como forma de defesa da sociedade. Isso demonstra que a construção do atual currículo da FAEFID, além de não aprofundar a discussão do processo provocando o esvaziamento das discussões políticas de sua formação, revelou o posicionamento de um grupo na instituição que defende não só a fragmentação da formação, por conseguinte, a instituição do bacharelado e as ingerências do conselho profissional na formação profissional.

Outro ponto que nos chama atenção na fala do Gestor 3 foi o relato de que não necessitou defender as ingerências do CONFEF na formação, uma

vez que, segundo ele, outros professores com maior entendimento sobre essa questão consideraram incomum o questionamento a esta posição. Tornou-se clara a posição política desse grupo de professores no interior da faculdade. O Gestor 1 acrescenta que os professores da FACED que lecionam para o curso de Licenciatura da UFJF foram convidados para integrar o processo de reformulação do currículo, todavia muitos deles se encontravam em período de afastamento para concluírem cursos de pós-graduação, tornando o curso prioritariamente com o foco no bacharelado.

A justificativa do Gestor 1 para que a formação em educação física na UFJF tenha predominantemente seu foco no bacharelado em virtude da ausência de professores da FACED no processo de reforma curricular confirma a ideia da fragmentação da formação enraizada e defendida por esse grupo de professores, o qual concebe a licenciatura como algo prioritariamente vinculada à FACED.

Sobre o processo de reformulação do currículo, o Professor 2 o descreve por meio de determinadas mediações as quais podem ser verificadas na seguinte passagem:

A grande questão que eu vejo, a grande dificuldade de processos desse tipo é que muitas vezes eles caminham numa direção de um simulacro democrático, uma vez que eles oferecem a possibilidade de participação num momento de colocação de ideias, [...] mas no momento decisório da elaboração curricular ele é feito num pequeno grupo. [...] Então, eu acho que houve a preocupação de colher informações, de colher opiniões, sugestões, de promover uma discussão, mas não me recordo dessa preocupação ter sido levada até o final do processo, até a construção, efetivamente, da matriz curricular, do perfil do profissional que se pretendia, consubstanciar isso num processo pedagógico, enfim, não me lembro disso ter acontecido dessa forma. (PROFESSOR 2)

Claramente constatamos que o grupo de professores defensores da criação do bacharelado se posicionou por meio de reuniões informais em momentos anteriores às reuniões deliberativas, firmando seu posicionamento na formação. Consideramos que não houve uma discussão em que pudessem estar todos os professores reunidos, por conta da divisão dos departamentos, o que possibilitou falta de preocupação com a formação em detrimento do encaixe de disciplinas diante do processo de reforma curricular, como já foi anteriormente apresentado.

Conforme identificamos, não ocorreu um amplo debate em que todos os professores pudessem participar das discussões em um mesmo espaço, tal como em um seminário ou em uma reunião de congregação. O que aconteceu foi um encaminhamento burocrático de discussões nos departamentos¹⁹ e tomada de posição no Conselho de Unidade da FAEFID. Dessa forma, todos os professores puderam, em tese, participar do processo de reforma curricular, porém, não com todos seus pares.

A respeito do dispositivo de entrada única para os dois cursos, o Gestor 1, o Gestor 2 e o Professor 1 apresentaram o entendimento de que a FAEFID acabou por optar a entrada única para os cursos de licenciatura e bacharelado por uma questão meramente organizacional, sendo uma liberação advinda do Conselho de Unidade da instituição seguida de uma indicação do MEC. Em contrapartida, o Gestor 3 considera a entrada única como uma indicação do CNE que ainda não foi homologada.

O que aconteceu foi que no momento da reforma curricular já era indicado pela UFJF a instituição de entradas separadas para os dois cursos, o que não justifica o aparato da questão organizativa. Para o Professor 3, o que aconteceu foi que houve um acordo entre a FAEFID e a FACED no qual foi estabelecido um prazo para a FACED se organizar e, assim, as entradas separadas aconteceriam. Apesar da FACED ter se organizado, a FAEFID não estabeleceu entradas separadas para os cursos de licenciatura e bacharelado, sendo instituído o dispositivo da entrada única desde então. O Professor 3 ainda explica que o curso de educação física da UFJF era caracterizado como ABI - Área Básica de Ingresso - e houve uma mudança proveniente da PROGRAD na qual os alunos passaram a ser matriculados separadamente, pelos códigos 21-l e 21-b, referentes à licenciatura e ao bacharelado, respectivamente. Essa questão pode ser verificada no seguinte trecho:

¹⁹ A FAEFID é composta por 03 (três) departamentos: Departamento de Desportos, Departamento de Fundamentos e Departamento de Ginástica e Arte Corporal. Disponível em: <http://www.ufjf.br/faefid/home/departamentos/> Acesso em: 18 fev. 2019.

Desde o início, legalmente, a gente precisava de fazer entradas separadas. E havia um discurso aqui na FAEFID, uma fala de que havia um acordo com a Faculdade de Educação para que desse um tempo para que a Faculdade de Educação se organizasse para a gente definir isso. E isso nunca aconteceu. [...] Eu acho que a Faculdade de Educação se organizou, né, para receber esse ingresso de alunos já direto para licenciatura, mas não acontece. A gente tem uma entrada única e no campo da UFJF, nós fomos informados que nós éramos ABI. Havia, a princípio, pela pró-reitora de graduação um apontamento e um chamamento "ó, vocês têm que colocar a entrada separada, coloquem a entrada separada", isso nunca aconteceu e de repente cai e a gente começa a ter que matricular os alunos já para separadamente: 21-l, 21-b que é um para licenciatura; um para bacharelado. (PROFESSOR 3)

Outros professores como o Gestor 2 e o Professor 2 vão além da questão organizativa, quando relacionam a entrada única para a licenciatura e para o bacharelado como uma forma de assegurar ao aluno a formação nos dois cursos. Em acréscimo, justifica-se a entrada única pela falta de entendimento dos cursos por parte dos alunos na época do vestibular (Professor 2 e Professor 4).

O argumento de que a UFJF é umas das IES que aderem ao dispositivo da entrada única, defendendo que esse aparato pode garantir ao aluno a realização dos dois cursos, juntamente com o argumento da falta de compreensão dos vestibulandos sobre o que diferencia as duas formações, nos permite avaliar o mascaramento da investida de um grupo de professores que defendia a criação do bacharelado na FAEFID.

O Gestor 3 assinala que a entrada única é prejudicial ao aluno. Essa questão pode ser conferida no seguinte trecho:

A entrada única, no meu entendimento, ela prejudica, prejudica principalmente o aluno. [...] Ela prejudica, por quê? Porque o aluno quando entra ele é obrigado a fazer disciplinas da qual de uma intervenção que ele não quer, ele é obrigado a fazer. [...] fazer entradas separadas dá maior visibilidade da intervenção que ele vai ter. Agora, ao mesmo tempo, quando há a entrada única se tem as disciplinas que ele não gosta de fazer e vai levar a uma determinada área de intervenção que ele também não gosta você está obrigando ele a fazer uma coisa que ele não quer. (GESTOR 3)

Acerca do fato da entrada única ser prejudicial ao aluno por ser obrigado a cursar disciplinas fora do seu interesse, relacionamos novamente à

importância que os professores presentes na reformulação do currículo atribuem à adequação de disciplinas, posto que o processo de reforma curricular para eles não devesse se ater à formação, aos processos formativos, se limitando à organização de conteúdos colocados isoladamente, desatados essencialmente da totalidade. Já em relação ao argumento de que entradas separadas geram maior visibilidade da atuação, constata-se a afirmação desse grupo político da importância da divisão curricular e, ainda, da necessidade de segmentação das áreas de atuação da educação física. A essa questão, fazemos menção ao fato de que tal divisão se faz desnecessária, pois a atuação não deve definir a formação, pois os postos de trabalhos são ciclicamente modificados em razão das mudanças do mundo do trabalho.

Ainda sobre a entrada única, 03 (três) professores entrevistados (Gestor 1, Professor 1 e Professor 4) atentaram para o fato de que o dispositivo da entrada única está sendo discutido novamente na FAEFID, uma vez que a instituição se encontra em processo de reformulação curricular mais uma vez. O Gestor 1 justifica o processo de reforma vigente do currículo amparado pela nova proposta do MEC²⁰ que está para ser homologada, com formato “Y” e entrada única para as primeiras 1600 (um mil e seiscentas) horas sendo que depois o aluno optará pelo bacharelado ou pela licenciatura, com mais 1600 (um mil e seiscentas) horas para cada curso.

O Parecer 584/2018 (BRASIL, 2018) estabelece que o curso de graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação acadêmico-profissional generalista e, de acordo com a fala do Gestor 1 o documento propõe 1600 (um mil e seiscentas) horas para a etapa comum e 1600 (um mil e seiscentas) horas para a etapa específica, sendo essa nomenclatura indicada pelo documento. Para ingressar na parte específica, o que o Parecer indica é que o aluno nesse momento irá optar pelo bacharelado ou pela licenciatura, ou seja, a mudança proposta para a formação em educação física no Brasil é formação generalista disposta em uma etapa comum e, logo, formação

²⁰ A nova proposta do MEC, citada pelo Gestor 1 é o Parecer CNE/CES n. 584/2018, homologado em 17/12/2018 que trata das orientações para as novas DCNs para os cursos de graduação em educação física. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=99961-pces584-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192 Acesso: 25 jan.2019

direcionada organizada em uma etapa específica na qual o aluno irá escolher pela licenciatura ou pelo bacharelado.

Sobre o relato de 03 (três) professores de que a FAEFID está em processo de reforma curricular, o Gestor 1 justificou esse processo antes mesmo da homologação do Parecer 584/2018, revelando que a justificativa do novo processo de reforma curricular não é consistente.

Da mesma maneira, a Matriz das Licenciaturas aprovada no Fórum das Licenciaturas, documento que deve ser seguido por todos os cursos de licenciatura da UFJF, não é cumprido pela FAEFID. Acerca desse descumprimento, exemplificamos esse trecho decorrente da fala de um dos professores entrevistados:

Aqui não se cumpre. Não se cumpre. É isso... É isso. A gente, inclusive, tem, quando a gente é chamado para trabalhar em comissão de trabalho para constituir um regimento, um manual, alguma coisa, a gente começa a rir. Por quê? Não é cumprido. É isso. (PROFESSOR 3)

Sobre a Matriz das Licenciaturas, de todos os professores entrevistados somente 02 (dois) gestores (Gestor 1 e Gestor 3) não tinham conhecimento sobre esse documento. Os demais entrevistados apontaram conhecer a Matriz, sendo que o Gestor 2, Professor 3 e o Professor 4 demarcaram suas participações como colaboradores na construção desse documento e, da mesma maneira, participaram efetivamente das discussões pautadas no Fórum das Licenciaturas da UFJF.

Para explicar o descumprimento da FAEFID em relação à Matriz das Licenciaturas, 03 (três) dos professores entrevistados (Gestor 2, Professor 1 e Professor 2) apontam que quando o atual processo de reformulação do currículo for concluído, a faculdade passará a seguir as indicações desse documento, entendendo que certos ajustes devem ser realizados levando em conta a Matriz das Licenciaturas. O Gestor 2 ainda assinala que o atual processo de reforma curricular em vigência tem prazo estabelecido para seu término, como podemos observar nesse excerto:

O que nós vamos seguir é basicamente isso daí. Se não for 100% ou próximo disso, nessa formulação agora de 2018-2019. Porque até agosto nós temos que entregar a nossa nova formação. (GESTOR 2)

O argumento de que assim que terminar essa nova reorganização do currículo a FAEFID passará a cumprir a Matriz das Licenciaturas não é consistente, posto que os professores e coordenadores de curso da FAEFID participaram do processo de construção da Matriz das Licenciaturas, portanto, deveriam ter conhecimento sobre seu cumprimento. No ano de 2010 foi criado o Fórum das Licenciaturas, coordenado na ocasião por um dos professores da FAEFID, também coordenador das licenciaturas da PROGRAD (UFJF, 2018). Nesse Fórum foi construída a Matriz das Licenciaturas e, em 2018, foi aprovada a atual Matriz proveniente de outro Fórum das Licenciaturas. Esse fato serviu para mostrar quanto tempo a FAEFID demorou para não conseguir adequar-se, ou seja, a Matriz das Licenciaturas não foi cumprida e não será, pois já existe uma nova Matriz em vigor. Desde 2010 a FAEFID não se adequou à Matriz das Licenciaturas, mesmo sendo um professor dessa instituição o próprio coordenador das Licenciaturas na ocasião.

Outro argumento para o não cumprimento da Matriz das Licenciaturas pela FAEFID ocorreu em razão da FAEFID não comportar um número suficiente de professores. Comprova-se essa questão na seguinte passagem:

Em parte, acredito e é mesmo pela dificuldade. Não temos um corpo docente em grande quantidade de professores para isso. Normalmente há uma limitação de número de professores. E também, para um professor oferecer uma disciplina sem o seu conhecimento, também não acredito que não seja o melhor caminho. Então, nós temos, hoje, 27 professores para atender a licenciatura, o bacharelado, o ensino a distância, a pós-graduação *scripto sensu*, mais orientações, projeto de extensão, projeto de pesquisa... É uma limitação para o número de professores. (GESTOR 1)

Sobre a limitação do número de professores, há uma incompreensão da justificativa, já que para cumprir a Matriz das Licenciaturas se necessita somente de adequação da grade curricular do curso de licenciatura, ou seja, a grade do curso de licenciatura deve seguir a periodização e carga horária indicadas por ela.

Para o Professor 4, a explicação para o descumprimento da Matriz das Licenciaturas ocorre de maneira inconsistente, uma vez que o professor argumenta que há um problema na Matriz, apontando que no momento de construção do documento indicou que as disciplinas da licenciatura iniciassem

ao final do curso e não como está proposto, a partir do terceiro período. O Professor 4 acrescenta que a FAEFID e a FACED deveriam se reunir com o propósito de organizar a distribuição dessas disciplinas. A título de elucidar essa questão, segue o seguinte trecho:

Eu creio que foi um problema... Tanto que eu defini antes o fato dessas disciplinas ficarem no final. Eu acho que tem que sentar na mesa a Faculdade de Educação Física e Educação para poder, realmente, encaixar. Seria muito mais saudável para o aluno ir fazendo essas disciplinas no decorrer do curso, mas aí eu acho que é questão que sentar, por isso que não segue. Porque as partes têm quem conversar e sentar e falar: "vamos...". Eu acho que é muito simples, né, e acabou o motivo, mas não é motivo ideológico, nada, é um motivo de encaixe no curso. Foi isso, exatamente. Foi isso. Acabou que empurrou-se a licenciatura para o final e acabou ficando. (PROFESSOR 4)

O problema pontuado pelo Professor 4, verdadeiramente, não é um problema, pois se foi aprovada pelo Fórum das Licenciaturas, instância que agrega as duas unidades, trata-se de instância superior à discussão entre unidades acadêmicas. Mais uma vez é notória a preocupação pela adequação de disciplinas.

Ainda sobre os motivos os quais levaram a FAFID não seguir a Matriz das Licenciaturas, o Gestor 3 aponta como justificativa o dispositivo da entrada única para os dois cursos, alegando que a entrada única para os cursos de licenciatura e bacharelado na FAEFID proporcionou um inchaço curricular necessário, pois trata-se de duas formações. Defende a entrada única por dar maior visibilidade à licenciatura, como podemos comprovar no excerto seguinte²¹:

²¹ Há um equívoco na fala do Gestor 3 em relação ao termo entrada única. O professor entrevistado denomina de entrada conjunta o que seria entrada única e chama de entrada única o que seria entrada separada entre licenciatura e bacharelado.

Eu acho que quando você vê uma matriz de integralização das licenciaturas com entrada única isso daqui seria mais exequível de aplicar. Com a entrada conjunta, já fica mais difícil. Por que fica mais difícil? Porque você incha a grade curricular. Lógico que tem que inchar. Quando eu falo inchar não é no sentido negativo. É porque tem que aumentar mesmo. Ele vai ter uma formação que vai atuar tanto no bacharelado quanto na licenciatura, então, ele tem que cumprir uma grade curricular maior, tem que ter estágios diferenciados. Então, assim, fica mais difícil por isso. Talvez, talvez, seja esse o problema. Eu estou falando: talvez. Mas eu penso que poderia ser mais fácil se fosse somente a entrada única para a licenciatura. Eu acho que aí teria maior visibilidade. (GESTOR 3)

Avaliamos como inconsistente o fato da entrada única para os cursos contribuir para o inchaço do currículo sendo que com a grade curricular aprovada, findado o processo de reformulação do currículo, não seria o dispositivo da entrada única que ocasionaria o exagerado número de disciplinas no currículo, mas, sim, o processo de reestruturação curricular que condicionou o inchaço do currículo. Diante da fala do Gestor 3, é possível constatar que há a defesa de que o inchaço do currículo é necessário em virtude da concepção de que o aluno, ao ingressar na FAEFID, terá que cumprir as duas grades, o que demonstra falta de entendimento do currículo, pois o aluno da FAEFID pode optar por sua formação, assim que terminado o tronco comum de disciplinas.

Após a descrição do processo de reformulação do currículo o qual revelou a construção histórica do atual currículo da FAEFID separado em licenciatura e bacharelado, relacionamos os PPCs dos cursos de Licenciatura e Bacharelado da instituição enquanto resultado das discussões as quais emergiram a nova formação.

O PPC do curso de Licenciatura faz menção ao processo de construção histórica do atual currículo apresentando as bases legais como a LDB e a Resolução 07/04 (BRASIL, 2004a). Já o PPC do curso de Bacharelado fundamenta seus aparatos legais considerando o Parecer CNE 776/97 e a Resolução 04/09 (BRASIL, 2009).

Nitidamente, os PPCs evidenciam a importância de legitimar o bacharelado, uma vez que o PPC desse curso faz referência ao Parecer que orienta a Resolução 07/04 (BRASIL, 2004) e ainda menciona a Resolução que estabelece a carga horária mínima e mecanismos relacionados à integração e

duração dos cursos de graduação em Educação Física, bacharelado, modalidade presencial. Observamos que o PPC do curso de Licenciatura em Educação Física se limita em reportar à LDB e à Resolução 07/04 (BRASIL, 2004a). Consideramos que há uma lacuna referente às bases legais do PPC da licenciatura posto que a Resolução 01/02 (BRASIL, 2002) institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, de graduação plena.

O PPC do curso de Licenciatura em Educação Física da UFJF apresenta dois importantes princípios: a reflexão-ação-reflexão e a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Tendo em vista o último princípio, faz menção à existência de dois grupos de pesquisa vinculados a faculdade intitulados “Corpo e Diversidade Humana”; e “Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação Física e do Esporte”, além de grupos de pesquisa e estudos vinculados à FACED. Da mesma maneira, referencia os diversos projetos de extensão, que visam subsidiar o pensar e o fazer pedagógico no âmbito da Educação formal brasileira. O PPC do curso de Bacharelado utiliza do mesmo texto para citar a existência de quatro grupos de pesquisa intitulados “Corpo e Diversidade Humana”; “Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação Física e do Esporte”; “Núcleo de Pesquisa em Biomecânica do Movimento Humano” e “Núcleo de Psicologia do Esporte e das Atividades Físicas”, além de mencionar os variados projetos de extensão que têm por objetivo proporcionar a prática de atividade física e melhoria da qualidade de vida da comunidade interna e externa da UFJF. Traz também, em seu conteúdo a referência dos programas PET/PET SAÚDE, 2º Tempo e Voleibol.

Acerca dos princípios de formação que os PPCs dos cursos de licenciatura e bacharelado da UFJF e de suas caracterizações apresentadas podemos afirmar que relacionaram claramente a forte demarcação do grupo político dessa instituição, o qual intercede pela criação do curso de bacharelado, uma vez que a constituição de grupos de pesquisa referente ao bacharelado é maior que na licenciatura. Consideramos, ainda, o fato de não termos conhecimento de que há algum projeto de extensão vinculado à temática escolar. Observamos também a citação nominal de programas ditos de formação extracurricular do curso de bacharelado em educação física,

demonstrando o foco da formação para o bacharelado. Por último, assinalamos a justificativa da composição dos projetos de extensão do curso de bacharelado para proporcionar melhoria da qualidade de vida da comunidade interna e externa da UFJF como um fator que confirma o foco da formação para a atuação nos campos não escolares, integrada à concepção de saúde em seu sentido específico de ausência de doenças.

A demarcação do grupo político referenciado foi materializada por meio da instituição da nova grade curricular dos cursos e, igualmente, pela promulgação de seus PPCs, traduzindo o debate epistemológico da área no âmbito da UFJF. Dessa forma, o próximo item abordará esse debate no qual resultou na materialização do atual currículo e seus documentos oficiais.

4.2. O debate epistemológico em torno da formação em educação física na UFJF orientado pelas posições políticas

A respeito do debate epistemológico relacionado à formação em educação física apresentamos que a amostra dessa pesquisa estabeleceu a instituição de 02 (dois) professores (Professor 1 e Professor 3) contrários à divisão do currículo e com a composição de 02 (dois) professores (Professor 2 e Professor 4) que defendem a divisão curricular em licenciatura e bacharelado em educação física.

Dos 03 (três) gestores entrevistados, dois deles (Gestor 2 e Gestor 3) advogam pela divisão do currículo, sendo o Gestor 1 contrário a essa divisão. Vale o registro de que o Gestor 1, mesmo assinalando sua posição contrária à segmentação do currículo, aponta que para o aluno há uma grande dificuldade em optar por sua formação quando não tem a compreensão em que consiste as formações. Já o Professor 4, ainda defendendo a divisão do currículo, indica um problema no atual currículo pela forma como ocorre sua implementação.

Os professores contrários à fragmentação (Gestor 1, Professor 1 e Professor 3) consideram que o currículo da licenciatura plena, ou seja, o currículo vigente anterior à divisão do currículo, formava o professor de educação física em sua totalidade, possibilitando uma formação mais geral, humana e concreta. A título de exemplificação, segue um trecho carregado de

elementos os quais se referem à posição contrária à divisão curricular em educação física:

Dividir o currículo é dividir a educação física enquanto fenômeno integral da corporalidade humana. Se a educação física pretende, é nisso que eu acredito, se ela pretende tratar do corpo humano e eu friso o *humano* porque frisar o humano traz esse sentido exato de integralidade, é o que nos torna humanos: a vivência e o respeito dessa integralidade. Se a educação física pretende se ocupar de observar, de analisar e de projetar intervenções e criações sobre o corpo humano em movimento, em movimento expressivo, criador, com sentido no tempo e no espaço, para que a partir desse movimento ele, o ser humano, se comunique, se expresse, se inter-relacione; se educação física pretende se ocupar disso tudo que, em primeira e última análise, se trata da cultura corporal dos seres humanos; se ela pretende se ocupar disso tudo, não há como segmentá-la. Não há como eu pensar na integralidade do corpo humano e preparar sujeitos que vão promover uma consciência corporal de outros sujeitos e uma autonomia de outros sujeitos sobre a sua corporeidade, sobre a vivência da corporeidade, eu não posso despertar, sensibilizar, esses sujeitos, esses futuros professores de forma integralizada, digo, segmentada, me desculpe, se eles vão atuar com seres integrais. Então, assim eu apronto a minha posição contrária a essa segmentação e justifico porque que eu sou contrária a isso (PROFESSOR 3).

Em relação aos argumentos dos professores que outorgam pela divisão do currículo, salientamos a compreensão do Gestor 2 de que a divisão em licenciatura e bacharelado segue as orientações da legislação. Sobre essa questão temos conhecimento de que a instituição da Resolução 07/04 (BRASIL, 2004a) orientou as DCNs para os cursos de graduação em educação física, dividindo o currículo em licenciatura e bacharelado, não obstante observamos que o Gestor 2 optou por encobrir sua perspectiva de formação, propositando associá-la ao aparato da legislação.

Tanto o Professor 2 quanto o Professor 4 defendem a divisão do currículo como uma necessidade para a consolidação de sua área acadêmica, pois, com a ampliação dos conhecimentos da educação física, a formação deve acompanhar essa questão, uma vez que se tornou complicado suportar o curso de educação física em uma única formação. Em acréscimo, o Professor 2 acredita que a separação em licenciatura e bacharelado possibilita ao aluno realizar com maior consistência as duas formações. Esses dois pontos podem ser verificados na seguinte passagem:

Considero que essa divisão de licenciatura e bacharelado acaba sendo uma necessidade uma vez que a educação física, como área acadêmica, ela não é tão antiga quanto outras disciplinas da escola ou como outros campos de conhecimento e, por isso, a consolidação como área acadêmica, como um campo de conhecimento acadêmico acabou conduzindo a quase a essa necessidade, uma vez que, tanto do ponto de vista de como a educação física deve se inserir na educação escolar, como no ponto de vista do que é possível fazer com educação física fora do ambiente escolar, houve uma grande ampliação dos conhecimentos e a formação tem que acompanhar isso. Então, essa possibilidade de uma formação em licenciatura e uma formação em bacharelado permite que o aluno opte e faça as duas, mas faça com uma consistência maior com relação às necessidades que a gente tem hoje nessa área. (PROFESSOR 2)

A consolidação da educação física enquanto área acadêmica não deve justificar a fragmentação da formação, posto que segmentar o currículo em razão da ampliação do conhecimento certamente nos mostra fragmentação desses conhecimentos gerando inconsistência no que diz respeito ao fortalecimento da área acadêmica. A divisão do currículo não possibilita ao aluno completar com maior consistência as duas formações, como afirma o Professor 2. Acreditamos que não há como afirmar que na FAEFID a divisão curricular em educação física possibilitou ao aluno concluir com maior consistência as duas formações, pois a reestruturação curricular possibilitou inchaço do currículo, desinteresse pela licenciatura por parte dos alunos, além do foco da formação para o bacharelado, dentre outros.

O Gestor 2 e o Gestor 3, defensores da divisão curricular em educação física, compreendem que as DCNs propõem a segmentação do currículo como provenientes do desejo de alunos e de professores da instituição, considerando como de suma importância a questão das diferentes formações com necessidades específicas de atuação dentro e fora da escola e, da mesma maneira, possibilita ao aluno de forma clara o que cada curso pretende formar. Essas questões podem ser verificadas nos seguintes fragmentos:

Olha, essa separação foi uma necessidade oriunda, não só do desejo dos alunos, dos egressos, como também dos professores, mas também principalmente vinculada à legislação. A partir do momento que houve essa necessidade de dupla formação a FAEFID abraçou essa causa. [...] Mas eu vejo como vantajosa a fragmentação, mas não a fragmentação de conteúdos, a fragmentação da formação. No meu entendimento, são duas formações distintas que tem um núcleo comum, mas que tem necessidades também específicas próprios do bacharelado, da educação não-formal e da licenciatura, educação formal. (GESTOR 2)

O bacharelado ele tem a possibilidade de, definitivamente, mostrar o profissional de educação física na sua essência. Sendo que a intervenção escolar, assim como nas demais profissões ou nas outras licenciaturas também intervém dentro da escola. [...] Eu entendo que isso é interessante porque dá uma visibilidade para quem vai entrar no curso de educação física e entender claramente de que a intervenção na escola é uma coisa e a intervenção fora da escola é outra. (GESTOR 3)

Em divergência ao argumento dos professores entrevistados adeptos à divisão do currículo, o Professor 3 diz que, de maneira objetiva, existiu um movimento político nacional o qual ocasionou a separação do currículo em licenciatura e bacharelado marcado por interesses mercadológicos para a preparação para o mercado de trabalho. Esse argumento pode ser comprovado na seguinte passagem:

Eu apronto a minha posição contrária a essa segmentação e justifico porque que eu sou contrária a isso. E, objetivamente, eu também sou contrária porque a gente sabe de todo movimento político nacional, né, que estruturou ele, que levou a essa divisão. Que tem interesse de fundo mercadológico, de preparação para o mercado de trabalho. Tudo isso que eu antecedi na minha fala, relacionando com integralidade, vivência integral da corporeidade, da corporalidade, do ser como um ser integral no tempo e no espaço, criando, ocupando e criando novos tempos e novos espaços, tem a ver com a vivência no mundo do trabalho onde a gente se relaciona para construção e não para troca de mercadorias. (PROFESSOR 3)

As últimas DCNs que estabeleceram a divisão do currículo - Resolução 07/04 (BRASIL, 2004a) - seguem o ensejo das mudanças do mundo do trabalho ancoradas pelo advento do neoliberalismo, que para a educação física situamos no interior do reordenamento do trabalho do professor de educação física pautado pela instituição de nichos de mercado os quais passaram a comportar o crescimento dos campos não escolares. Certamente, o desejo dos

alunos e professores da FAEFID não justifica a promulgação das DCNs que possibilitaram a divisão curricular em licenciatura e bacharelado.

O Gestor 2 concebe a fragmentação da formação como proveitosa e a fragmentação de conteúdos como não propícia. Não compreendemos diferenças quando se trata da fragmentação da formação e da fragmentação de conteúdos, pois, da mesma maneira, constatamos que há indícios da fragmentação do conhecimento, o que possibilita identificar cada conteúdo curricular de forma desatada da totalidade. Quando o professor entrevistado relaciona as necessidades específicas de cada formação, entendemos sua perspectiva de que a atuação é que irá definir a formação, mas já assinalamos que os postos de trabalho são mutáveis, portanto, o que deve definir a profissão é o objeto de sua intervenção que, no caso da educação física, é o trabalho pedagógico, independente do campo de atuação.

O Gestor 3 compreende que a divisão do currículo da educação física no ensino superior gerou maior visibilidade em razão de que possibilitou ao aluno uma maior compreensão de que a atuação no campo escolar se difere da atuação para os campos não escolares. As possíveis atuações profissionais que a educação física possibilitou não confere justificativa alguma para instituir a fragmentação da formação, posto que independente do campo de atuação existe uma determinada ação docente que torna esses profissionais essencialmente professores.

Em relação à declaração do Gestor 3 de que a criação do bacharelado possibilitou revelar a essência do profissional de educação física, o que essencialmente é incontestável é o fato de que o termo profissional não está relacionado a algo próprio ou relativo à determinada profissão, mas, refere-se ao termo criado pelo CONFEF para designar os professores de educação física atuantes nos campos não escolares, com o propósito de resguardar esses espaços para tais professores. Com isso, identificamos a ingerência do CONFEF na formação em educação física na UFJF, pois se declara o posicionamento claro de um grupo de professores da instituição que defende o bacharelado a partir das formulações desse conselho profissional.

Em virtude do debate epistemológico em torno da formação, o Professor 1 relacionou o processo de reformulação do currículo no qual diferentes concepções de educação física foram apresentadas em razão das

diferentes tendências dos atores, dos sujeitos políticos da instituição, já nesse momento sendo nítida a projeção pela divisão do currículo, uma vez que existia um grupo de professores que defendiam uma perspectiva mais ampla de formação, da licenciatura plena, e outro grupo de professores que defendiam o bacharelado. Assim, diante da descrição do processo de reforma curricular o qual resultou no atual currículo, o Professor 1 circunscreveu os grupos políticos da FAEFID como podemos comprovar no trecho abaixo:

Foi um processo longo, um processo de muita discussão onde diferentes perspectivas de educação física se apresentaram na mesa de acordo com as diferentes tendências dos atores, dos sujeitos políticos da faculdade. [...] Era nítido observar ali, naquele momento, também essa fragmentação, vamos dizer assim. Então, um grupo de pessoas que defendia essa perspectiva mais ampla, né, da licenciatura plena e o outro grupo de pessoas que defende as duas dimensões com essa novidade que era o bacharelado. (PROFESSOR 1)

O Professor 1 identifica a luta política que atravessou o processo de reforma curricular e nesse interim aponta como primeiro problema da divisão do currículo em licenciatura e bacharelado o consenso possível que se estabeleceu em torno da questão do tronco comum, podendo ser verificado na seguinte passagem:

A reforma curricular ela foi atravessada por essa discussão política, né, por essa luta política. Para além disso, e aí uma das soluções, vamos dizer assim, de acalmar os ânimos e de, em tese, buscar um consenso possível foi a questão do tronco comum, né, que se apresentou ali como alternativa de consenso para se elaborar o curso. (PROFESSOR 1)

Sobre o tronco comum, o professor entrevistado faz referência ao conjunto de disciplinas distribuídas do primeiro ao quinto período pertencente tanto ao curso de licenciatura quanto ao curso de bacharelado. Sobre o consenso possível estabelecido em torno da questão do tronco comum, verificamos a seguir o mesmo argumento da instituição do dispositivo da entrada única a fim de resguardar a conclusão dos dois cursos aos alunos.

A luta política e o posicionamento dos grupos políticos no momento da reformulação curricular podem ser apurados no excerto abaixo:

A gente tinha acabado de ser reconhecido como profissão, tinha acabado de ser constituído em 98 o conselho profissional respectivo com toda a história que gerou, com todas as dificuldades que gerou, que foram geradas e que refletem até hoje e estão por aí com o MNCR, e por aí vai. E com toda a força que o CONFEF estruturou. Com o presidente, com mesmo presidente há 20 anos, isso não é qualquer coisa, isso é muito simbólico e nos CREFs, também. Então, a gente estava saindo dessa luta pelo reconhecimento sim da nossa profissão, mas não da forma que ele se deu e não para atingir os interesses que ele aconteceu. Não para atingir os interesses que estavam sendo ali apresentados. Então, isso não pode ser esquecido. [...] A necessidade dessa reforma acontece por causa disso: para atender o que o conselho profissional pretendia de constituição de um profissional que atuasse no mercado de trabalho, com as considerações de mercado de trabalho. [...] Então, é preciso destacar que essa reforma veio para dar conta, para materializar essa política nefasta que gerou o reconhecimento da nossa profissão, a forma pela qual a nossa profissão foi reconhecida. Então, não tem como, não tem como negar, não associar porque a gente estava ali obrigados a fazer uma reforma. E aí, se a gente já tinha sido derrotado, né, nessa divisão, na extinção da licenciatura plena, imagina o que foi participar dessa reforma. Então, possibilidades extremamente limitadas. (PROFESSOR 3)

Em 1998 a educação física foi reconhecida como profissão e no mesmo ano foi criado o seu conselho nacional, a partir da regulamentação da profissão (Lei 9696/98). Após esse momento a FAEFID iniciou o seu processo de reformulação curricular. O Professor 3 afirma a importância do fortalecimento do CONFEF, pois revogava por uma formação que atendesse aos interesses do mercado em crescente expansão da educação física. Ao destacar que a reforma do currículo materializou uma política nefasta a qual gerou o reconhecimento da profissão, identificamos os interesses mercadológicos do CONFEF propondo assim a criação do bacharelado a fim de cercar esses campos, conferindo-lhes legitimidade. Na última parte do trecho no qual o Professor 3 destaca que a luta política já tinha sido vencida em razão da instituição da separação da formação, o que ocorre é que no decorrer das discussões que integraram o processo de reforma curricular, o grupo que intercedia pelo bacharelado já tinha a prerrogativa da legislação a seu favor, uma vez que a fragmentação da formação já havia sido implementada pela Resolução 07/04 (BRASIL, 2004a).

Com o intuito de caracterizar o debate epistemológico referente à formação profissional em educação física na UFJF, os professores entrevistados favoráveis à divisão do currículo (Professor 2 e Professor 4) descrevem a opção dos professores, no momento da reforma do currículo, por um consenso possível pelo foco da formação ser o bacharelado. Para esses professores é difícil estabelecer o perfil do egresso em educação física na UFJF. A tal fato se atribui as divergências dos professores no que tange ao entendimento das formações, além dos professores trabalharem muito individualmente, ocasionando a criação de pequenos grupos, determinando um tipo de perfil. O Professor 4 acrescenta que atualmente existe um consenso por parte dos professores da FAEFID relativo à necessidade de ajuste curricular. A título de exemplificação, destacamos o seguinte trecho:

Nós não temos um perfil. [...] A gente não tem no perfil porque muitas vezes o professor trabalha de uma forma muito individual. O currículo está ali, a disciplina dele está ali e é ali que ele funde. Então, você acaba criando microgrupos, né, que talvez aqueles grupos tenham determinado perfil. Para definir um perfil fica muito complicado porque no bacharelado você tem áreas diversas não muito bem definidas. Eu não posso falar que o indivíduo é bem formado em Esporte? Não, não posso. Posso falar que ele é formado em atividade física, em prescrição, em exercício? Também não. Ele tem um pouco de tudo. [...] Mas isso está incomodando [...] Existe quase um consenso dentro da faculdade da importância dessa mudança, desse reajuste curricular. (PROFESSOR 4)

Confirma-se, mais uma vez, o foco da formação para o bacharelado concomitantemente ao posicionamento de um grupo político defensor da implementação do bacharelado na UFJF. Mesmo com dificuldade em definir o perfil do egresso em educação física, os professores defensores da divisão curricular pontuam que existem pequenos grupos de professores atuando conjuntamente que conseguiram estabelecer um determinado perfil. Conclui-se, em uma primeira análise, que o perfil do aluno é caracterizado pela formação do curso de bacharelado, uma vez que esse é o foco da formação.

Por outro lado, torna-se perceptível, na fala do Professor 4, o entendimento de que se necessita ainda de um foco dentro do curso de bacharelado, pois subdivide a formação em esporte, atividade física, prescrição e exercício, ocasionando ainda mais a fragmentação na formação.

Conforme o PPC do curso de Bacharelado da FAEFID, o curso é constituído por 02 (dois) Núcleos Temáticos de Aprofundamento: a) Treinamento e Organização Desportiva; b) Promoção da Saúde e Qualidade de Vida. O argumento de que o curso de bacharelado não tem um foco não condiz a com a disposição desses núcleos e, o fato de haver preocupação com a especificidade do bacharelado contribui ainda mais para a fragmentação da formação, desvinculando o currículo do processo de formação em sua totalidade.

Conforme o PPC do curso de Bacharelado, a UFJF indica que a formação profissional não abarca apenas a difusão do conhecimento histórico acumulado (aspecto conceitual), mas, deve conter também dimensões procedimentais e atitudinais por meio de experiências proporcionadas pelas situações de ensino, pesquisa e extensão. Ao diferenciar as duas formações, o Professor 1 considera que o curso de licenciatura em educação física da FAEFID apresenta uma formação mais humana pautada em dimensões político-culturais e o bacharelado através de uma formação predominantemente técnica voltada para o “fazer”. Em acréscimo a essa questão, o Professor 2 caracteriza o perfil desejado do egresso da FAEFID como um profissional crítico, capaz de avaliar, interpretar e realizar tomada de decisões em seu ambiente de intervenção profissional.

A respeito dessas concepções de formação, relacionamos a prevalência da pedagogia das competências na formação em educação física na UFJF. O “fazer” pode ser comparado ao “saber-fazer” como competência que se relaciona diretamente com a iniciativa do indivíduo frente às situações profissionais adversas de sua intervenção. Segundo Ramos (2001), é na esfera dessa pedagogia que observamos a eliminação dos postos de trabalho, devido à volatilidade do mercado profissional, além da redefinição dos conteúdos do trabalho, proveniente das mudanças do mundo do trabalho. Em suma, à formação do bacharelado preconiza o “saber fazer” atrelado à dimensão exclusivamente prática relacionada à atuação profissional tangente aos campos não escolares da educação física.

Frente ao contexto da luta política perpassada desde o processo de reformulação do currículo até sua implementação e continuidade, caracterizando o debate epistemológico em torno da formação em educação

física na UFJF, o Professor 3 caracteriza o atual processo de reforma curricular em que a FAEFID se encontra, como podemos verificar na seguinte passagem:

Essa passividade, a manutenção de que tá tudo bem, que está tá tudo ótimo. Nós estamos em processo de reforma curricular de novo. Os núcleos docentes estruturantes estão trabalhando com propostas para o novo currículo. É lamentável a forma com que é organizada. Primeiro, que a gente participa dos núcleos docentes já sabendo da fragilidade que é, a condição que a gente ocupa porque o núcleo não é deliberativo, o núcleo não tem aluno participando. O núcleo não tem técnica administrativa em educação participando e é esse núcleo, todas as características, que vai apresentar uma proposta de novo currículo para o conselho de unidade. E é o conselho de unidade que, no segmento e todas essas políticas e de todos esses interesses, vai aprovar ou não. (PROFESSOR 3)

Acerca da passividade dos professores em relação à formação, atribuímos falta de compreensão do que seja a formação em sua totalidade, posto que os professores da instituição trabalham isoladamente ou divididos em pequenos grupos. Sobre a caracterização do atual processo de reforma curricular em que a FAEFID se encontra foram destacadas dificuldades de organização, apontando o Conselho de Unidade da instituição, suas políticas e seus interesses como responsáveis pela aprovação do novo currículo, corroborando com a reafirmação da luta política nas discussões pertencentes à formação. Avaliamos que a fragilidade desses processos e a maneira como são conduzidos refletem claramente a demarcação dos interesses de um forte grupo na instituição, o qual advoga a instituição do bacharelado.

4.3. A divisão curricular em educação física na FAEFID e suas consequências para a formação profissional

A divisão curricular em educação física na FAEFID foi materializada por meio da implementação do curso de Bacharelado e do curso de Licenciatura em Educação Física. A nova configuração da formação contou com a aprovação dos PPCs de ambos os cursos, além da instituição de suas grades curriculares com suas respectivas cargas horárias.

De acordo com os PPCs, a formação do licenciado compreende a carga horária de 200 (duzentas) horas de atividades complementares, 120 (cento e vinte) horas de estágios curriculares supervisionados, 180 horas de

Prática Escolar e apresentação de TCC. Já para o bacharel, a formação abrange a carga horária de 200 (duzentas) horas de atividades complementares, 200 (duzentas) horas de estágios curriculares supervisionados e apresentação de TCC. O atual currículo (Currículo 12013) estabelece para a licenciatura 3320 horas/aula, enquanto para o bacharelado determina a carga horária de 3415 horas/aula. Tais disposições de carga horária definida aos dois cursos se diferem uma vez que os estágios supervisionados do curso de licenciatura possuem carga horária relativamente menor que os estágios supervisionados pertencentes ao curso de bacharelado. Encontramos elementos caracterizadores do foco da formação para o bacharelado, valendo o registro de que a separação do currículo em licenciatura e bacharelado proporcionou o inchaço do currículo não só com aumento de disciplinas, juntamente com o aumento da carga horária relacionada às atividades extracurriculares, estágios e ao TCC.

O PPC do curso de Licenciatura descreve a atuação profissional do egresso direcionada à atuação de forma articulada com os princípios educacionais brasileiros. Já o PPC do curso de Bacharelado determina a capacitação para atuar no planejamento, prescrição, supervisão e coordenação de projetos e programas de atividades físicas, recreativas e esportivas, assinalando que almeja condicionar o graduado para atuar nas diversas manifestações do movimento corporal humano como a Recreação, o Treinamento Desportivo, a Avaliação Fisiocorporal e a Orientação Fisiocorporal.

Em divergência ao discurso do Professor 4 de que o bacharelado tem a necessidade de um foco na formação, o PPC do bacharelado é claro ao especificar as áreas de atuação do bacharel. Já a atuação do licenciado é mencionada exclusivamente às proposições educacionais brasileiras da educação básica, limitando a formação em licenciatura como algo inerente à legislação.

Para o Professor 3, os PPCs dos cursos de licenciatura e bacharelado da FAEFID indicam o perfil dos egressos para atuação na área da cultura corporal e enganam bastante, pois textualmente não assentam com a realidade objetiva dos cursos. Ao analisar os PPCs não encontramos nenhuma

referência ao termo cultura corporal e compreendemos que, com o discurso do Professor 3, o que está no documento não condiz com o currículo aprovado.

Na verdade, o argumento amparado na legislação elucida que o elemento que diferencia as formações é a atuação profissional, como pode ser verificado no trecho seguinte:

O entendimento do MEC é que a licenciatura, que os professores atuem no mercado, praticamente, exclusivo das escolas, tanto do primeiro quanto do segundo grau. E no bacharelado você atende o mercado de fitness, academias, personal trainer, treinamento, a parte de esporte como treinador. (GESTOR 1)

O fato de que a atuação profissional passou a determinar as profissões possibilitou que a formação em educação física no ensino superior se voltasse para o mercado de trabalho, como mencionado pelo Gestor 1 ao “(...) mercado do fitness”. O “mercado do fitness” ao qual o professor se refere engloba o crescimento das academias de ginástica atrelado à não garantia dos direitos sociais pelo Estado como a saúde, tornando as práticas corporais mercantilizadas (QUELHAS, 2012). Para o Professor 3, a formação do curso de bacharelado o qual visa a formação de “profissionais” de educação física segue para a atuação não com alunos, mas com clientes, como podemos observar no excerto seguinte: “[...] fora da escola, e ele vai lidar, especialmente, com saúde do aluno e ele vai ter clientes. Fora da escola não tem aluno, ele tem clientes” (Professor 3).

A esse ponto, atribui-se a criação dos nichos de mercado relacionados às práticas corporais, provenientes do processo de mercantilização dessas atividades, situado historicamente por meio do processo de reordenamento do trabalho do professor de educação física (COIMBRA, 2009). Acerca da volatilidade do mercado de trabalho, segundo o Professor 3, esta tem possibilitado aos formados no curso de bacharelado retornarem à UFJF para cursarem a licenciatura em virtude do mercado de trabalho não absorver esse profissional. O que se vê é que mesmo com uma formação voltada para o mercado de trabalho, contraditoriamente, esse mercado não inclui o professor.

A formação para o mercado de trabalho vinculado às atividades físicas é exposta no PPC do curso de Bacharelado. O documento propõe que o curso forneça uma formação generalista para os profissionais que desejam atuar na

educação não formal, ou seja, nos campos não escolares. O Gestor 1 considera que o foco da formação da FAEFID é o bacharelado. Sobre essa questão, o Professor 1 compreende que a divisão do currículo não ocasionou nenhum fator positivo, uma vez que é uma formação pautada em uma lógica estruturada no mercado de trabalho, que pouco diz respeito às discussões teóricas acumuladas na área nos últimos 20 ou 30 anos. Para comprovar a fala do Gestor 1 sobre o foco da formação do bacharelado, relacionamos a seguinte passagem:

Aqui o nosso foco é voltado bastante no bacharelado para saúde, por parte da formação dos professores, nos esportes, até para nossa própria estrutura física e boa parte, também, dos professores aqui que tem a sua pós-graduação, né, o seu *Stricto Sensu*, alguns voltados na área do esporte, outros voltados para área da saúde. Então, esse é o foco maior. O que também caracteriza o nosso programa de pós-graduação *Stricto Sensu* dessas áreas. (GESTOR 1)

Entendemos que a proposição do PPC de que a formação seja generalista contradiz a afirmação de que a formação do bacharel esteja ligada ao mercado de trabalho das atividades físicas. Sobre o foco da formação na FAEFID ser o bacharelado, seguiu a caracterização de seu corpo docente, convergindo diretamente para esse tipo de formação. O Professor 3 acrescenta que a FAEFID traz uma concepção bastante produtivista para a educação física uma vez que o produtivismo acadêmico se legitimou enquanto forma de atuar na educação física, reforçando ainda mais a legitimidade do bacharelado relacionado ao seu teor científico. Com o propósito de justificar essa questão, o Gestor 3 intercedeu pela divisão curricular em educação física ao afirmar que a essência da profissão é o bacharelado, fazendo a defesa de que essa formação é necessária para quem vai atuar no campo escolar.

As justificativas pelo bacharelado até então não compreendem que a essência da profissão é a docência. A formação em educação física em nível superior conforme Molina Neto e Molina (2003) deve ser pautada na expressão do trabalho pedagógico que não se transforma em razão do ambiente educacional que o professor atue, pois exercerá a docência inclusive na atividade investigadora.

Acerca das diferenças relativas às duas formações oferecidas pela FAEFID a partir da instituição do atual currículo, o Gestor 1 apresenta

dificuldade em apontá-las, indicando que as ementas e objetivos das disciplinas que compõem o currículo muitas vezes não coincidem com o ensino durante a aula. Tal argumento da não diferenciação das formações revela que o professor entrevistado não compreende que as formações são diferentes, pois relaciona simplesmente o fato das disciplinas não coincidirem com seus próprios objetivos. Já o Professor 2 indica como diferenças das formações o desmembramento das formações do licenciado e do bacharel após a conclusão do tronco comum de disciplinas que vai até o quinto período do curso. O professor ainda menciona que o tronco comum de disciplinas não é claro, devido à falta de esclarecimento sobre a disposição de suas disciplinas. A essa questão identificamos falta de entendimento sobre a organização do tronco comum e, da mesma maneira, entendemos que há certo esvaziamento pela concepção de que as diferenças na formação se limitam ao desmembramento do curso.

O Professor 2 compreende o curso de bacharelado da UFJF com uma formação voltada para os aspectos quantitativos e técnicos da educação física e que se contrapõe à influência da subjetividade. Já na licenciatura, além de se preocupar com os aspectos técnicos dos conteúdos da educação física, se preocupa ainda mais com aspectos relativos ao trabalho do professor de educação física. A defesa de que o curso de bacharelado se opõe à interferência da subjetividade demonstra o reducionismo na formação do bacharel, determinando à formação somente a aspectos técnicos. Já para o argumento da preocupação na licenciatura por questões relacionadas ao trabalho do professor de educação física, avaliamos como incipiente a maneira de limitar a formação do bacharelado aos aspectos gerais da formação.

No momento da diferenciação entre a formação em licenciatura e bacharelado, novamente identificamos o posicionamento dos grupos políticos da FAEFID no que tange à formação profissional. Como defensor do bacharelado, o Professor 4 aponta um problema de identidade nas duas formações: considera que o aluno do curso de licenciatura não se forma preparado para atuar no campo escolar, expondo que a FAEFID é mais preocupada com a formação e a FACED nem um pouco preocupada com os processos didáticos-metodológicos e, no bacharelado, o problema ocorre

porque não está claro que tipo de bacharel se deseja formar. Acerca do problema de identidade nas formações, é possível distingui-lo no trecho abaixo:

Eu vejo um problema de identidade nas duas. Que é o que a gente tem que definir: o quê que a gente quer? Então, por exemplo, na licenciatura eu não vejo o nosso aluno saindo preparado para trabalhar na escola. [...] Eu vejo a Faculdade de Educação Física mais preocupada e a Faculdade de Educação não tão preocupada com os processos didático-metodológicos. Então, por exemplo, eu não vejo uma identidade real na licenciatura. No bacharelado, eu vejo uma situação do currículo com uma formação um pouquinho diferenciada: não está muito claro exatamente quem nós queremos formar. Queremos formar um bacharel de que? De esporte? De saúde? [...]. Então, é realmente a identidade que eu vejo um problema nos dois lados, né. E aí, está todo mundo envolvido, está todo mundo no mesmo barco: Faculdade de Educação Física e a Faculdade de Educação. Nesse sentido, isso, mas isso está incomodando. (PROFESSOR 4)

Firmando sua concepção de que há um problema na formação em licenciatura e bacharelado na UFJF, o Professor 4 estabelece uma equivocada comparação entre a FAEFID e a FACED na qual identificamos incoerência ao relacionar que a FAEFID é preocupada com a formação. O panorama da construção histórica do currículo da instituição nos revelou que o processo de reformulação curricular se limitou ao ajuste de disciplinas. Nesse sentido, não é possível afirmar que a FAEFID se preocupa com a formação profissional. Com relação ao argumento de que a FACED não se mostra preocupada com os processos didático-metodológicos, compreendemos que esse posicionamento requer mais embasamento, uma vez que a Matriz das Licenciaturas não é cumprida, a qual determina as disciplinas pedagógicas e suas periodizações. Ao indicar a FACED como exclusivamente responsável pela formação em licenciatura, o Professor 4 reforça que a FAEFID é essencialmente preocupada com a formação do bacharelado, posto que faz referência à necessidade de especificar essa formação, seguindo ainda mais a ideia da fragmentação.

O posicionamento do grupo político defensor de uma formação generalista a qual não concebe a divisão do currículo pode ser exemplificado pela compreensão do Professor 1:

Enquanto a licenciatura, ela possibilita um diálogo da Educação Física mais amplo com outras áreas do conhecimento, o bacharelado, a formação do bacharelado, ela fica mais ensimesmada, né, como a Educação Física se reduzisse há um diálogo com ela mesma. E isso, ao meu ver, é uma prática reducionista porque a gente deixa de discutir questões que possibilitam que a gente enxergue a educação física como uma prática social, como uma prática de intervenção social que está atravessada por diversas dimensões, né, a dimensão cultural, a dimensão sociológica, a dimensão política, e as outras dimensões, biológicas, e por aí vai. (PROFESSOR 1)

De acordo com Brito Neto (2009), dentre as consequências da divisão curricular em educação física, evidencia-se o agravamento da desqualificação na formação no ensino superior, pois os alunos de licenciatura e bacharelado em educação física não podem escolher por uma formação mais ampla. Em acordo com o Professor 1, o bacharelado se diferencia da licenciatura, reduzindo-se a si mesmo, não concebendo a educação física como uma prática social, a qual deve perpassar por suas dimensões cultural, sociológica, política, biológica, dentre outras.

Dentre as implicações que a divisão curricular em educação física provocou à formação em educação física da FAEFID, todos os gestores (Gestor 1, Gestor 2 e Gestor 3) apontaram que houve avanços no que tange à formação. O Gestor 1 considera que a divisão curricular propiciou grandes avanços na área do esporte e principalmente no campo da saúde. O Gestor 2 enfatiza a importância da concepção pedagógica que a licenciatura garante aos alunos e o Gestor 3 declara que a divisão do currículo proporcionou uma maior visibilidade do entendimento sobre os cursos, porém, essa visibilidade não é concreta. Explica ainda que a separação do currículo privilegia os dois lados, propiciando valorização para atuação no campo escolar e ainda promovendo para a sociedade o entendimento de que o profissional de educação física tem diversas intervenções.

Acerca dos argumentos relativos aos avanços que o atual currículo proporcionou à formação, identificamos mais uma vez o foco da formação para o bacharelado. Outro fato interessante foi a ideia de que a formação pedagógica foi apontada como essencial à formação. Já o argumento de que a divisão curricular provocou um melhor entendimento sobre os cursos, especificamente ligado à atuação profissional, este demonstra contradição,

pois o mesmo professor compreende que essa visibilidade não é concreta, logo, essa definição não faz sentido. Em outra medida, identificamos o termo profissional designado de maneira inadequada, posto que é a prática docente que caracteriza a profissão da educação física, sendo professores independente do campo de atuação. Não compreendemos que a divisão do currículo gerou valorização para atuação no campo escolar, pois, claramente, como já demonstramos, a FAEFID enfatiza a formação do bacharelado, o que visivelmente aponta para a desvalorização da licenciatura.

Subsequente à opinião dos gestores quanto aos avanços que a divisão curricular na FAEFID possibilitou à formação, trataremos dos argumentos dos professores entrevistados. O Professor 3 resumiu os avanços do atual currículo exclusivamente pela instituição do trabalho de conclusão de curso, o apontando como bastante significativo, mesmo que vivenciado de maneira deturpada, como assim preferiu caracterizar. Já o Professor 2, defensor da divisão curricular, atribuiu como positivo o acréscimo de disciplinas, descrevendo seu interesse pela criação da disciplina Capoeira na grade curricular e ainda assinalou que o dispositivo da entrada única é benéfico à formação, uma vez que os alunos possuem a opção de escolha por um dos cursos. Identificamos a relação com o inchaço do currículo, além de constatar a falta de preocupação por parte dos professores com os processos formativos em detrimento da exclusiva preocupação com a organização de disciplinas na grade curricular.

Após a descrição e análise referente aos avanços do currículo da FAEFID relacionados pelos professores, indicamos que dos 07 (sete) professores entrevistados, 06 (seis) propuseram críticas à atual organização curricular, apontando as consequências desse currículo para a formação.

O inchaço curricular foi apontado por 03 (três) professores (Gestor 1, Professor 1 e Professor 4). O Gestor 1 considera que o currículo ficou bastante inchado, pouco objetivo e que contribui, muitas vezes, muito pouco para a formação do aluno em sua totalidade. Esclarece que há pouca integralização, concebendo as disciplinas do curso sem continuidade, organizadas de maneira isolada ao longo da grade curricular. Percebemos a ideia de que na FAEFID os professores trabalham isoladamente, não se instituindo como mediadores de uma formação concebida em sua totalidade, pois fragmentar o conhecimento,

não se eleva à condição de uma formação de qualidade. Da mesma maneira, o Professor 4 aponta criticamente o inchaço e a falta de flexibilidade do currículo.

Acerca dessa questão, o Professor 1 considera certas mediações referentes ao inchaço do currículo da FAEFID as quais podem ser comprovadas na seguinte passagem:

Ao meu ver, a gente tem hoje em currículo muito inchado, com muitas disciplinas. Se você analisa a nossa grade curricular do primeiro, segundo, terceiro e quarto período é um conteúdo exagerado. Os estudantes não têm tempo, quase, para outras dimensões importantes da sua formação, né, como a questão da extensão, a questão da pesquisa, a questão da iniciação artística, outras questões que fazem parte do contexto universitário, discussão política, né, o envolvimento com os centros acadêmicos, enfim. Então nós temos um currículo extremamente inchado, duro, ainda com algumas obrigadoriedades curriculares, né, de pré-requisitos que ao meu ver, efetivamente, precisam ser repensados. (PROFESSOR 1)

No que diz respeito à referência do Professor 1 de que nos primeiros semestres do curso a carga de disciplinas é extensa e de que existem obrigadoriedades curriculares que necessitam ser repensadas, observamos que nos primeiros períodos do curso a formação é abarcada pelo tronco comum de disciplinas, por isso a ampla carga horária de disciplinas obrigatórias. Retirar as pré-requisições, a nosso ver, poderia proporcionar descontinuidade do conhecimento ou até mesmo desapropriar as mediações que as disciplinas devem proporcionar à formação em sua totalidade.

O Gestor 1 explica que as disciplinas oferecidas pela FACED são cursadas a partir do terceiro período. Esse discurso pode ser comprovado no seguinte trecho:

A licenciatura só entrava com disciplinas a partir do sexto ou sétimo período. Gradativamente ela foi reduzindo para o quinto, para o quarto, então, hoje em dia os alunos já começam a fazer disciplina a partir do terceiro período. (GESTOR 1)

Como já salientado, a FAEFID não cumpre a Matriz das Licenciaturas, portanto, além de não ter conhecimento sobre esse documento, não tem conhecimento também de como realmente está sendo vivenciada a formação em educação física. Vale o registro de que estamos tratando de um gestor que participou das discussões pertencentes à reforma curricular. O apontamento do Gestor 1 de que atualmente os alunos iniciam as disciplinas pedagógicas a partir do terceiro semestre do curso não é correto. Com base no atual currículo

(Currículo 12013) e no Horário Linear 2018 referente ao curso de licenciatura (Anexo I) pode-se verificar que somente no sexto período do curso essas disciplinas são ofertadas.

Em relação à disposição das disciplinas pedagógicas no currículo, o Professor 4 considera falta de conexão entre a FAEFID e a FACED, o que para ele ocasionou um déficit na licenciatura, tornando o curso como complementar à formação em razão das disciplinas ofertadas pela FACED terem ficado para o final do curso. Efetivamente, o que acontece é que a relação citada não justifica o fato de que a Matriz das Licenciaturas não seja cumprida, muito menos que essa relação proporcionasse a desvalorização da formação em licenciatura na UFJF. Essa formação se configurou como complementar não só em virtude das disciplinas se concentrarem no fim do curso, mas, também, pela concepção dos professores ao defenderem o foco da formação para o bacharelado. A noção de que a licenciatura se tornou um curso complementar também pode ser justificada em razão do inchaço de disciplinas no início da formação, como também pelo desinteresse por parte dos alunos pela licenciatura, como aponta o Professor 3: “Não há um interesse legítimo pela licenciatura”.

O Gestor 3 completa que na FAEFID a maioria dos alunos deseja cursar o bacharelado e não pretende concluir a licenciatura e, quando se obriga a realização dos dois cursos, gera um perfil ruim para esse egresso, uma vez que foi obrigado a concluir uma formação a qual ele não gostaria de ter realizado. A esse fato, relacionamos uma contradição, pois a entrada única para os dois cursos não obriga o aluno a concluir as duas formações, o que acontece é que o aluno tem a opção de escolher por sua formação, estendendo à possibilidade de conclusão para as duas formações.

Além do desinteresse pela licenciatura por parte dos alunos, o Professor 3 acrescenta que o que transformou a concepção da licenciatura como um curso complementar da formação em educação física na FAEFID foi a cultura da formação para o mercado de trabalho, como um curso que vê a educação física como um negócio, esquecendo que a educação física é uma área de conhecimento, de intervenção social. Para exemplificar, relaciona a constituição da Empresa Junior e da Atlética.

Mais uma vez percebemos que a FAEFID visa a formação do bacharelado, almejando formar um professor preparado para atuar nos campos

não escolares da educação física, especificamente no mercado de trabalho que obteve seu crescimento em virtude das mudanças no mundo do trabalho descritas neste estudo. Nesse contexto, as práticas corporais passaram a ser vendidas, tornando a atuação do professor de educação física como meio de troca. Sobre essa questão, o Professor 3 estabelece mediações as quais podem ser observadas no seguinte trecho:

O outro exemplo é um fortalecimento enorme, enorme que a gente tem de preparação dos alunos para atuação do mercado de trabalho no meio formal e não formal com a constituição da Empresa Júnior e da Atlética, né, que caminham, né, a Empresa Júnior vê a educação física como um negócio. Esquece que ela é uma área de conhecimento, esquece que ela é uma área de intervenção social, né, e aí sim, prepara o aluno para o aluno empreendedor, para atuar no mercado de trabalho pela educação física. A educação física como um negócio. Então, eu acho que isso exemplifica muito e a Empresa Júnior ela é saldada dentro, muito mais do que o Diretório Acadêmico, por exemplo, que é o que é legitimamente institucionalizado e reconhecido como representação discente dentro da estrutura integral da universidade e da FAEFID também. A atlética é isso: é preparar os nossos alunos para concorrência, para competição. É isso, é para o mercado de trabalho mesmo. Empresa Júnior ganha prêmio, tem meta para ser alcançada por que conseguiu produzir 30.000 reais em determinado ano, e ganha prêmio. Ganha troféu por causa disso. Então, não há... Há no estatuto, inclusive, no estatuto de toda empresa júnior no Brasil, há um estatuto e no estatuto há uma cláusula que prevê que a empresa júnior ela é autônoma em relação às unidades acadêmicas, em relação às faculdades. Então isso é o fim e um contrassenso porque ao mesmo tempo são, aqui por exemplo, na FAEFID é a Empresa Júnior que tem organizado os eventos que os professores têm realizado. Como mão de obra. São organizadores de eventos. Não há intervenção acadêmica, não há formação pedagógica, não há vivência profissional. São homens de negócio. São homens e mulheres de negócio. Organizando o evento e vendendo esses eventos. Então, isso fortalece. Atlética é a organização de evento de competição, é participação, é... Cria negócio de torcida e ensaia, e tem presidente de torcida, e tem música, e tem uniforme, e tem... É isso. É a constituição de um exército para atuar e, ainda, clamam pelos os quatro cantos que tem "orgulho de ser FAEFID". É isso. É esse orgulho que eles carregam. (PROFESSOR 3)

Outro ponto em comum entre 02 (dois) professores entrevistados (Gestor 3 e Professor 4) foi o argumento da falta de entendimento dos alunos sobre as duas formações – licenciatura e bacharelado. Atribuímos a essa questão a entrada única para os dois cursos (o aluno ingressa na UFJF para

cursar educação física e não licenciatura ou bacharelado); o tronco comum de disciplinas – primeiro ao quinto semestre do curso – não garante a formação geral, posto que o foco da formação em educação física na FAEFID é o bacharelado; e ainda em razão das disciplinas pedagógicas ofertadas pela FACED só serem cursadas a partir do sexto período ocasionando, para os alunos, a percepção de que até então foi cursado o bacharelado e somente a partir do sexto semestre da formação que se inicia a licenciatura.

Acerca das implicações negativas do atual currículo à formação o Gestor 2 defende que a reforma curricular aconteceu justamente para diferenciar a formação do licenciado e do bacharel, porém, na FAEFID, isso não acontece pois se trata da formação em educação física, ou seja, uma formação que trabalha com o corpo, que objetiva o ensino, a aprendizagem, a organização pedagógica de conhecimentos vinculados ao esporte, à dança, ao conhecimento corporal. Em contrapartida acrescenta que tanto a formação em licenciatura quanto a formação em bacharelado não é clara.

Sobre essa questão, entendemos o argumento de que a formação não é diferenciada, pois sua diferenciação se limita à disposição das disciplinas ao longo dos cursos. Contraditoriamente, o Gestor 2 aponta que as duas formações não são claras. Mesmo concebendo o currículo pautado em uma única formação, afirma que a formação em licenciatura e bacharelado não são bem definidas. Da mesma maneira, acreditamos que na FAEFID não acontece a formação em educação física como menciona o professor entrevistado, pois já identificamos que a formação tem o foco no bacharelado. O Gestor 1 destaca críticas para a licenciatura em torno de duas questões, sendo verificadas no seguinte trecho:

Na parte da licenciatura o fato de ter poucos professores aqui mais voltados para essa área e, por outro lado, boa parte da formação ficar a critério da Faculdade de Educação, fica difícil da gente avaliar isso no contexto da formação desses alunos.
(GESTOR 1)

Não concordamos que exista poucos professores para a licenciatura e ainda compreendemos que a formação tanto em bacharelado quanto em licenciatura deva ser de responsabilidade de ambas as faculdades – FAEFID e FACED. Tanto a FAEFID quanto a FACED devem conduzir a formação em licenciatura da UFJF, excluindo a ideia de que essa formação se limita às

disciplinas pedagógicas que a FAGED oferece. Outro ponto, que também já foi apresentado, foi a relação desacertada entre as duas instituições, o que dificulta avançar para além dos limites que a formação em licenciatura revelou até então, contando ainda com a desvalorização da licenciatura em educação física no âmbito da UFJF. O Professor 2 também indica a relação entre a FAEFID e a FAGED como prejudicial à formação, caracterizando que os estágios pertencentes ao curso de licenciatura oferecidos pela FAGED deveriam ter sua participação ampliada, pois, para o professor entrevistado, são conduzidos conforme a adequação de que a FAGED entende como a melhor, o que traz a ideia do reforço da fragmentação da formação e de que a formação em licenciatura se limita à responsabilização da FAGED e a FAEFID exclusiva para o bacharelado.

O Professor 3 explica o reforço da segmentação do currículo em licenciatura e bacharelado por parte dos professores da FAEFID, conforme o seguinte extrato de texto:

Não há um interesse legítimo pela licenciatura. [...] E chega lá na Faculdade de Educação, também, há um reforço dessa segmentação. Há um reforço da segmentação porque lá há uma ênfase sobre o caráter de que a FAEFID é bacharelado e FAGED é licenciatura. Há um reforço muito claro, muito claro e há uma denúncia muito clara, também, de que aqui na FAEFID o reforço é no bacharelado, né, mas não se assumem lá que também reforçam a licenciatura. [...] Nem a Faculdade de Educação está dando conta de deslumbrar, de revelar, de ressignificar o sentido da licenciatura para esses alunos. (PROFESSOR 3)

Ao enfatizar a descentralização da licenciatura²², o Professor 4, defensor do atual currículo, minimiza a formação em licenciatura, como podemos observar na seguinte passagem:

O currículo está demasiadamente buscando aspectos políticos e ideológicos em detrimento de aspectos didático-metodológicos. O aluno chega na escola sem capacidade de entender e ministrar uma aula de educação física. (PROFESSOR 4)

²² A licenciatura é desvalorizada não só na FAEFID, mas no âmbito de todas as licenciaturas da UFJF. Todavia, a totalidade é permeada de contradições uma vez que o processo de desvalorização da licenciatura em educação física é singular posto que historicamente seja um curso que começou com a licenciatura e só depois houve a instituição do bacharelado. Essencialmente o que acontece é que há uma desvalorização particular em relação à licenciatura em educação física em razão de que a licenciatura é a essência da educação física.

A afirmação do Professor 4 está de acordo com o avanço mais conservador no âmbito da educação brasileira, isto é, pautado na crítica à ideologia como forma de esvaziamento do conteúdo escolar. Já o Professor 3 faz menção ao pensamento hegemônico doutrinador, como podemos confirmar no trecho a seguir:

Mais reduzido ainda é o sentido limitado de educação, como eu disse anteriormente, como transmissão de um conhecimento que interessa a uma política pública, que seja transmitido, exclusivamente, aquele conhecimento que traz no seu bojo a sustentação de um pensamento hegemônico doutrinador.
(PROFESSOR 3)

O Professor 4 compreende que se o aluno da licenciatura não conclui o curso apto a conduzir uma aula de educação física na escola, o problema está na falta de incorporar os elementos didáticos-pedagógicos na formação. Consideramos forte essa afirmação, pois se os professores da FAEFID não estão preocupados com a formação em licenciatura, não têm condições em apontar a ênfase dessa formação e muito menos destacar aspectos políticos e ideológicos como se não os fossem necessários a qualquer formação. Para o Professor 3, o curso de licenciatura se reduz aos anseios de políticas públicas que advogam por uma educação hegemônica e doutrinadora. A essa questão, assinalamos que a educação física não configura centralidade na escola, pois não atende às competências necessárias ao trabalhador de novo tipo (NOZAKI, 2015).

Contrariando a defesa de uma formação profissional ampla, o Gestor 1 considera que deveria ser estruturada uma formação mais ampla e mais complexa para o licenciado do que para o bacharel. Por meio desse entendimento, além do reforço da fragmentação da formação, atribuímos o esvaziamento da concepção de formação de um forte grupo de professores da FAEFID, visto que mesmo defendendo o bacharelado, o Gestor 1 não compreende as várias dimensões como importantes à sua formação.

Ao reforçar o foco da formação do bacharelado, o Professor 4, mesmo sendo defensor da divisão curricular, aponta falhas nessa formação, como podemos comprovar no trecho abaixo:

A gente precisa definir, talvez, um ou dois eixos, não, um é pouco, dois, três eixos... dois, depois um terceiro. Quer dizer, propiciar dois ou três eixos para o aluno para que ele escolha dois e a formação fique bem com um caráter específico. (PROFESSOR 4)

O PPC do curso de Bacharelado da FAEFID é claro ao estabelecer dois eixos de sua formação por meio dos Núcleos de Aperfeiçoamento. Da mesma maneira, tanto o reforço do bacharelado quanto o reforço pela fragmentação do conhecimento podem ser identificados nessa perspectiva da formação voltada para a atuação profissional. A necessidade em especificar a formação do bacharel segue o mesmo sentido da formação para o mercado de trabalho da educação física, uma vez que os postos de trabalho passaram a definir as formações. Defende-se a fragmentação já dentro de um modelo de currículo fragmentado, com intenção de especificar ainda mais a formação pautada em atuações ainda mais específicas, excluindo a importância das diversas dimensões da formação profissional.

Esse movimento de ingerência na formação tem por objetivo formar profissionais, cada vez mais, precarizados, imbuídos da naturalização da flexibilização do trabalho, esvaziamento de sua prática pedagógica, inerte a perda dos seus direitos trabalhistas, além da crescente especialização de sua atividade, ou seja, perda da compressão de totalidade do conhecimento científico que substancia sua formação.

A respeito das implicações que a divisão curricular em educação física proporcionou à formação na FAEFID, firmamos na ideia do Professor 3 de que a educação física é uma só, como podemos verificar na passagem a seguir:

Eu acho que, principalmente lá no inicial, que rompe com essa integralidade com a ideia de que a educação física é uma só. E pela produção de ordem política, interesse a que se prestem, tudo isso. [...] Críticas eu já fiz. Eu acho que, principalmente lá no inicial, que rompe com essa integralidade, com a ideia de que a educação física é uma só. (PROFESSOR 3)

Na fala do Professor 3 torna-se perceptível não só o rompimento da integralidade da educação física, mas, sim, o que está por trás da instituição dessa formação pautada na divisão do currículo da educação física no ensino superior. A essência das imposições legais e a necessidade de reestruturação curricular revelam os interesses políticos inerentes à formação, firmados por

um grupo que defende a formação voltada para o mercado de trabalho, por uma formação ligada exclusivamente aos aspectos técnicos da atuação profissional, por uma formação reducionista a um diálogo consigo mesma, por uma formação ancorada pelos anseios do capital.

Na próxima seção será apresentada a conclusão dessa pesquisa.

CONCLUSÃO

Nesta última parte da dissertação, evidenciaremos as conclusões alcançadas e trazemos os limites referentes a essa pesquisa.

Acerca da divisão curricular em educação física, essa dissertação revelou o descaso com a licenciatura, porém em sua essência, a questão não é somente a divisão do currículo e a desvalorização da licenciatura, mas o entendimento de que a formação profissional em educação física na UFJF é marcada por disputas de projetos diferentes de formação, caracterizando a luta de classes no âmbito da formação.

Por tratar do materialismo histórico dialético como teoria do conhecimento a qual balizamos nossa pesquisa, a questão do desmembramento do currículo de educação física no ensino superior, por meio de suas categorias, nos possibilitou compreender a luta de classes como força motriz da história da humanidade, pois reconhecemos, através do processo de reestruturação curricular, a disputa epistemológica de dois grupos políticos na FAEFID, caracterizada por suas posições no que tange à reforma do currículo.

A sociedade capitalista pode ser concebida como uma totalidade com contradições de essência, mas não sem disputa, sem história, sem contradição com particularidades, fazendo com que a formação em educação física estabeleça mediação com projetos de formação distintos, os quais se articulam com a sociedade como um todo.

O debate epistemológico em torno da formação em educação física firmou a presença de um grupo forte defensor do bacharelado que se posicionou perante o processo de reforma curricular e outro pequeno grupo de professores defensores de uma formação mais ampla. O processo de reforma curricular revelou ainda a ingerência do CONFEF na formação uma vez que um dos professores fez menção à importância do conselho profissional frente ao processo de reestruturação curricular. A constituição da Resolução 07/04 (BRASIL, 2004a) contou com a influência do CONFEF em seu processo de construção e, como podemos verificar, não foi diferente com a FAEFID.

Baseado no pensamento dialético, buscamos expor que as formas objetivas sobre a formação em educação física necessitam ser superadas, devendo ser compreendidas como derivação de determinada práxis social da

humanidade. Acreditamos que uma das mais importantes superações das formas reificadas referente à formação em educação física seria a não fragmentação do conhecimento e, conseqüentemente a não fragmentação da formação em licenciatura e bacharelado, posto que rompem com a ideia de integralidade da educação física enquanto área de intervenção social atravessada por suas dimensões cultural, sociológica, política, biológica, dentre outras.

A fim de firmamos nossa posição quanto à formação profissional em educação física, fazemos menção à formação *omnilateral* como alternativa contraposta ao currículo que se desmembrou em licenciatura e bacharelado, visando através da educação a superação da classe trabalhadora uma vez que diante da defesa do projeto histórico contra hegemônico compreendemos que a formação de professores tem elevada importância no processo de transformação de nossa sociedade. Para a educação física, esse tipo de formação se traduz na licenciatura ampliada, uma formação pautada em saberes totalizantes capazes de promover o entendimento das diversas determinações do real e conseqüente intervenção nos diversos campos de atuação.

Essa investigação utilizou de estudos sobre a formação de professores, de documentos relativos ao currículo e de entrevistas, almejando relacionar suas contribuições com o propósito de revelar as essências que a formação profissional em educação física mascara. Além dessa questão, estendemos caminhos de reflexão àqueles que estudam o currículo de educação física no ensino superior.

Ao término dessa pesquisa entendemos que a análise da divisão curricular em educação física não deve se limitar à revisão bibliográfica, análise documental e realização de entrevistas. Acreditamos que a licenciatura ampliada deve ser analisada uma vez que projetamos esse tipo de formação enquanto possibilidade superadora de formação contra hegemônica, a qual aponta para a emancipação humana.

Por fim, salientamos que esses são apenas apontamentos que vislumbram indicar possibilidades para a interferência e modificação do curso da história. Diante desse contexto, afirmamos nosso comprometimento com um

projeto de formação que busca a emancipação humana, estando prontos para contribuir com a luta coletiva por meio de outras bases de relação humana.

Referências bibliográficas

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 77, p. 53-61, 1991.

ALVES, M. S. **Divisão social do trabalho e alienação na formação de professores em Educação Física da UFS: o estágio supervisionado/prática de ensino enquanto síntese dialética dos projetos em disputa**. 2010. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, 2010.

ALVES, R. **Ostra feliz não faz pérola**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In SADER, E.; GENTILLI, P. (orgs) **Pós-neoliberalismo: As políticas Sociais e o Estado Democrático**. 5. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999, p. 9-23.

ANDRADE, M. A. B. **O descaso com a educação física e o reordenamento no mundo do trabalho**. Monografia de Especialização. Juiz de Fora: UFJF, 2001.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

ANTUNES, R.; ALVES, G. **As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n° 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.

AZEVEDO, A. C. B.; MALINA, A. Memória do currículo de formação profissional em educação física no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências e Esportes**. Campinas, v. 25, n. 2, p. 129-142, jan. 2013.

BASSO, D; NETO, L.B. A influência do neoliberalismo na educação brasileira: algumas considerações. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Câmpus Jataí**, UFG, Primeiro semestre 2014, volume 1, número 16, 2014.

BENITES, L.C.; NETO, S.S.; HUNGER, D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p. 343-360, maio/ago. 2008.

BETTI, I. C. R.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em educação física. **Motriz**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 10-15, jun., 1996.

BIHR, A. **Da grande noite à alternativa. O movimento operário europeu em crise**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2 ed. ,1998.

BORGES, C. M. F. **O professor de educação física e a construção do saber**. Campinas, Papirus, 1998.

BOTH, V. J. **Mudanças no mundo do trabalho e suas mediações na educação física**. 106f. Pelotas, 2009. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pelotas – Pelotas: UFPel, 2009.

BOTREL, T. V. **A fragmentação curricular em Educação Física: uma pesquisa bibliográfica**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – Campus Juiz de Fora, 2017. Disponível em: http://www.jf.ifsudestemg.edu.br/trabalhos/arquivos/2018-07-18_12-11-30_Thunay_Venzi_Botrel.pdf . Acesso em: 14 nov.2018.

BRASIL. **Decreto n. 19.851**, de 11 de abril de 1931. Dispõe o sistema universitário no Brasil. Diário oficial 14/04/1931, p. 5800.

_____. Conselho Federal de Educação. **Resolução 12/1969**. Brasília, 1969.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CSE n. 3, de 16 de junho de 1987**. Diário Oficial n. 172, Brasília, 1987.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394** de dezembro de 1996. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 776/97**. Brasília, 1997.

_____. **Lei n. 9.696**, de 1º de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 set. 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 9/2001**, Brasília, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 138/2002**, Brasília, 2002a.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CSE n. 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Brasília, 2002b.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CSE n. 3, de 7 de março de 2004**. Diário Oficial n. 172, Brasília, 2004a.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 058/2004**. Brasília, 2004b.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CSE n. 4, de 6 de abril de 2009**. Brasília, 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 584/2018**, Brasília, 2018.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1987.

BRITO NETO, A. C. **O impacto das diretrizes curriculares nos projetos políticos pedagógicos dos cursos de graduação em Educação Física do estado do Pará. 2009**. 129f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Pará, 2009.

CBCE. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/>. Acesso em: 10 out., 2018.

COIMBRA, T. C. **O reordenamento no mundo do trabalho e a precarização do trabalho do professor de educação física: mediações da mercadorização da cultura corporal**. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Uniuversidade Federal Fluminense, 2009.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 2012.

DIAS, F. B. M. **A fragmentação da formação de professores de Educação Física: minimização da formação sob a ordem do capital**. 2011. 293f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

DIAS JUNIOR, E. M.; LIMA, T. F. de. **MNCR: 10 anos de luta pela regulamentação do trabalho**, Feira de Santana: UFES Editora, 106 p. 2011.

DUARTE, N. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.18 set-dez, 2001.

DUTRA, C. Z. D.; PERGHER, E. G. O movimento estudantil de Educação Física e o embate na formação de professores: Educação Física é uma só, formação unificada já! **XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IV Congresso Internacional de Ciências do Esporte**, Anais... Porto Alegre, 2011.

FARIA JÚNIOR, A. G. de. **Professor de educação física, licenciado generalista**. In: OLIVEIRA, V. M. de (Org.). Fundamentos pedagógicos educação física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.

FERRAZ, C. L. Crise do fordismo, neoliberalismo e educação brasileira. **Hist. Ensino**, Londrina, v. 5, p. 87-102, out. 1999.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

FURTADO, R. P. **O não-lugar do professor de educação física em academias de ginástica**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

GAMBOA, S.S. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Campinas: Praxis, 1998.

GENTILI, P. A. A. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. A. A. (Org.). **Escola S. A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), 1996.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação física progressista: a pedagogia crítico social dos conteúdos e a educação física brasileira**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1997.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Atlas: São Paulo: 2007.

GOUNET, T. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. Ed. Boitempo, São Paulo, 1999.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

JEBER, L. J. **A educação física no ensino fundamental: o lugar ocupado na hierarquia dos saberes escolares**. 1996. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, A.Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (Org.) **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

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

LANDIM, R. A. A.; SILVA, M. M. Os impactos da regulamentação da profissão de educação física na prática pedagógica escolar. In: ALMEIDA, R. (Org.). **Os bastidores da regulamentação do profissional de educação física**. Vitória: UFES, Centro de Educação Física, 2002.

LEPEL. **Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física e Esporte e Lazer**. Disponível em: <http://www.lepel.ufba.br/>. Acesso em: 10 out. 2018.

MANFREDI, S. M. **Educação e identidade dos trabalhadores: as concepções do capital e do trabalho**. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2000.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MELLO, G. N. Os investimentos na formação de professores. **Pátio**, Artimed, ano X, n. 40, p. 21-22, nov. 2006 / jan. 2007.

MOLINA NETO, V.; MOLINA, R. M. K. Identidade e perspectivas da Educação Física na América do Sul: Formação Profissional em Educação Física no Brasil. In: Bracht, Valter; Crisório, Ricardo. (Orgs.). **A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas: Autores Associados e Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

MOREIRA, E.V. A teoria da qualidade total como política educacional do capitalismo. In: CIAVATTA, M.; REIS, R.R. (Orgs.) **A pesquisa histórica em trabalho e educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

NASCIMENTO, A. A. C et. al. **Um pouco da história do curso de Educação Física da Universidade Federal de Juiz de Fora**. In: CUNHA JÚNIOR, C. F. F. da, MARTIN, E. R. H., ZACARIAS, L. dos S. (org.). Educação física: narrativas e memórias em Juiz de Fora. Juiz de Fora: UFJF, 2003.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do Método de Marx**. 1 ed . São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política: uma introdução crítica**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

NÓVOA, A. A formação do professor – realidades e perspectivas. In: ENCONTRO IBERO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 1, 2000, **Anais...** Santa Maria. 2000.

NOZAKI, H.T. Diretrizes curriculares e regulamentação da profissão: o que modifica no campo de atuação do profissional de educação física. In: **Pré-Cobrace Sul e Encontro de Coordenadores dos cursos de Educação Física da região Sul**, 2003. Pato Branco, PR. Anais... Pato Branco, PR: CBCE/Secretarias Estaduais do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul e FADEP, 2003.

_____. **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão**. 2004. 399 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

_____. Políticas educacionais no movimento das mudanças no mundo do trabalho: o caso do trabalho do professor de educação física. In: SOUZA, M.da S.; RIBAS, J.F.M.; CALHEIROS, V.C. (Org) **Conhecimento em Educação Física: no movimento das mudanças no mundo do trabalho**. Santa Maria: Ed. da UFSM, p. 61-79, 2015.

NUNES, M. P. **Formação profissional do bacharel em Educação Física: a recontextualização do campo de conhecimento.** 2011. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Gama Filho, 2011.

ORTHMEYER, J. R. **Produção do conhecimento sobre formação em Educação Física no Brasil.** 2011. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, 2011.

PIZANI, J. **A formação inicial em Educação Física no estado do Paraná e o perfil dos cursos de licenciatura e bacharelado.** 2011.183 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

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

QUELHAS, A. de A. **Do currículo mínimo às Diretrizes Curriculares Nacionais: 30 anos de licenciatura em educação física na UFJF.** In: CUNHA JÚNIOR, C. F. F. da, MARTIN, E. R. H., ZACARIAS, L. dos S. (org.). Educação física: narrativas e memórias em Juiz de Fora. Juiz de Fora: UFJF, 2003.

_____. **Profissional de Educação Física no segmento fitness: uma análise a partir da categoria marxista de trabalho produtivo.** VII Seminário do Trabalho. UNESP. Marília. 2010.

_____. **Trabalhadores de Educação Física no segmento fitness: um estudo da precarização do trabalho no Rio de Janeiro.** 2012. 250 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2012.

QUELHAS, A. de A.; NOZAKI, H.T. A formação do professor de educação física e as novas diretrizes curriculares frente aos avanços do capital. **Motrivivência**, v. 17, p. 69-87, 2006.

RAMOS, M.N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, J. **Moderno Príncipe Industrial: O pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria.** Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

RUMMERT, M.R. **Educação e identidade dos trabalhadores: as concepções do capital e do trabalho.** São Paulo: Xamã, 2000.

SANTOS JUNIOR, C. de L. **A formação de professores em Educação Física: a mediação dos parâmetros teóricos-metodológicos.** 2005.194f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2005.

SANTOS JUNIOR, O. G. do. **Formação em Educação Física**: as concepções de professores e estudantes sobre a licenciatura e o bacharelado. 2013. 171f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2013.

SERON, T. D. **Educação Física e matrizes teóricas**: o cenário da formação inicial no Estado do Paraná. 2011 224f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

SOARES, C. L. **Educação Física**: Raízes europeias e Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

TAFFAREL, C. N. Z. **A formação do profissional da educação**: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física. 1993. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

_____. Formação de professores de educação física: diretrizes para a formação unificada. **Kinesis**. v. 30, n. 1, p. 95-133, 2012.

_____; LACKS, S. **Diretrizes Curriculares**: proposições superadoras para a formação humana. In: FIGUEIREDO, Zenólia C. C. (Org.). Formação profissional em educação física e mundo do trabalho. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana de Vitória, 2005.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1. Ed. – 23, reimpr. São Paulo: Atlas, 2015.

UFJF. **Resolução nº20/2010** – Congrad. Juiz de Fora: Pró-Reitoria de Graduação, 2010.

_____. **Regimento Acadêmico de Graduação** – RAG. Juiz de Fora: Conselho Setorial de Graduação, 2014.

_____. **Projeto Pedagógico Institucional das Licenciaturas da UFJF** – PPI - Congrad. Juiz de Fora: Pró-Reitoria de Graduação, 2018.

VERONEZ, L. F. C. et. al. Diretrizes curriculares da Educação Física: reformismo e subordinação ao mercado no processo de formação. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 4, p. 809-823, out./dez. 2013.

VIVAN, R. P. **Mercantilização das práticas corporais e metamorfoses no trabalho**: um estudo sobre a indústria do fitness e bem-estar. 2010. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2010.

Apêndice I

Roteiro de Entrevista:

Nome: _____

Data: _____ Função na época da reforma curricular: _____

1 - Qual sua opinião em relação à recente formação oferecida pela FAEFID, desde 2006, separada em licenciatura e bacharelado em educação física? Qual a identidade de cada uma das formações? É possível descrever as diferenças na formação entre os cursos de licenciatura e bacharelado da FAEFID?

2 – Qual o perfil desejado do egresso em educação física da UFJF após a reforma curricular?

3– O que a reestruturação do currículo, proporcionou à formação em educação física na FAEFID?

4 – Como ocorreu sua participação no processo de reformulação do currículo? É possível descrever esse processo?

5 – Que justificativa se tem para o dispositivo da entrada única para os dois cursos?

6 – Tem conhecimento sobre a Matriz das Licenciaturas aprovada pelo Fórum das Licenciaturas? Por que a FAEFID não segue essa Matriz?

7 – Quais seriam os avanços e suas principais críticas ao atual currículo?

Apêndice II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “A FRAGMENTAÇÃO CURRICULAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA UFJF E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL”. Neste estudo pretendemos analisar o currículo da Faculdade de Educação Física e Desportos (FAEFID/UFJF) estruturado após a aprovação da Resolução 07/04 (BRASIL, 2004a) a qual dividiu o currículo em duas modalidades – a licenciatura e o bacharelado.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a relevância de se fazer um exercício de análise e descrição das influências da fragmentação do currículo para a formação profissional, posto que alterou o perfil do egresso em educação física na UFJF.

Para este estudo adotaremos o seguinte procedimento: Para a coleta de dados utilizaremos a entrevista. A mesma será baseada em um roteiro de questões semi-estruturado e se assemelhará mais a uma conversa informal. Os depoimentos serão captados em mini-gravador e posteriormente transcritos. As fitas ficarão arquivadas com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos e depois serão destruídas. Os sujeitos selecionados serão os diretores e coordenadores do curso atuais e da época da implementação do currículo fragmentado em duas modalidades de formação. Também serão entrevistados quatro professores que participaram desse processo, sendo dois defensores da divisão do currículo em licenciatura e bacharelado e dois contrários a esse tipo de organização curricular.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador. O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, ____ de _____ de 201__.

Assinatura do(a) participante

Assinatura do(a) pesquisador

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: THUNAY VENZI BOTREL

ENDEREÇO: RUA JOSÉ LOURENÇO KELMER S/N, CAMPUS UNIVERSITÁRIO, SÃO PEDRO

JUIZ DE FORA (MG) - CEP: 36036-900

FONE: (32) 999112010 / E-MAIL: THUNAYVENZI@HOTMAIL.COM

Anexo I**Horário Licenciatura em Educação Física 2018.1.**

HORAS	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
08 – 09	INICIAÇÃO AO ATLETISMO I DEP001 PROF: JOSE AUGUSTO SALA CAMPO/PISTA	PRÁT.INICIAÇÃO AO ATLETISMO I DEP048 PROF: JOSE AUGUSTO CAMPO/PISTA	BIOLOGIA CELULAR BIO101 PROF: PATRÍCIA LOCAL: ICB	HIST. DA ED. FÍSICA E DO ESPORTE DEP051 PROF.: CARLOS FERNANDO SALA 4	INTROD. EST. CORPOREIDADE GAC019 TURMA B PROF: ALICE SALA 3
09 – 10	INICIAÇÃO AO ATLETISMO I DEP001 PROF: JOSE AUGUSTO SALA CAMPO/PISTA	INICIAÇÃO AO ATLETISMO I DEP001 A PROF: JOSE AUGUSTO SALA CAMPO/PISTA	BIOLOGIA CELULAR BIO101 PROF: PATRÍCIA LOCAL: ICB	HIST. DA ED. FÍSICA E DO ESPORTE DEP051 PROF.: CARLOS FERNANDO SALA 4	INTROD. EST. CORPOREIDADE GAC019 TURMA B PROF: ALICE SALA 3
10 – 11	EXPRESSÃO RÍTMICA E CORPORAL GAC018 TURMA Z PROF: ADRIANA SALA 1	INTROD. EST. CORPOREIDADE GAC019 TURMA B PROF: ALICE SALA 3	BIOLOGIA CELULAR BIO101 PROF: PATRÍCIA LOCAL: ICB	HIST. DA ED. FÍSICA E DO ESPORTE DEP051 PROF.: CARLOS FERNANDO SALA 4	INTROD. À EDUCAÇÃO FÍSICA FEF077 PROFA. JAKELINE SALA 4
11 – 12	EXPRESSÃO RÍTMICA E CORPORAL GAC018 TURMA Z PROF:ADRIANA SALA 1	INTROD. EST. CORPOREIDADE GAC019 TURMA B PROF: ALICE SALA 3		HIST. DA ED. FÍSICA E DO ESPORTE DEP051 PROF.: CARLOS FERNANDO SALA 4	INTROD. À EDUCAÇÃO FÍSICA FEF077 PROFA. JAKELINE SALA 4
12 – 13	PRÁTICA EXP. RÍTMICA E CORPORAL GAC020 TURMA Z PROF: ADRIANA SALA 1				
13 – 14			ANATOMIA HUMANA BÁSICA ANA015 – TEORIA – PROF: SIMONE LOCAL: ICB (ANFITEATRO A)	ANATOMIA HUMANA BÁSICA ANA515 – PRÁTICA – PROF: SIMONE LOCAL: ICB (ANFITEATRO A)	
14 – 15			ANATOMIA HUMANA BÁSICA ANA015 – TEORIA – TURMA A PROF: SIMONE LOCAL: ICB (ANFITEATRO A)	ANATOMIA HUMANA BÁSICA ANA515 – PRÁTICA – PROF: SIMONE LOCAL: ICB (ANFITEATRO A)	
15 – 16			ANATOMIA HUMANA BÁSICA ANA515 – PRÁTICA – TURMA A PROF: SIMONE LOCAL: ICB (SALA DE ANATOMIA 1)		
16 – 17			ANATOMIA HUMANA BÁSICA ANA515 – PRÁTICA – TURMA A PROF: SIMONE LOCAL: ICB (SALA DE ANATOMIA 1)		

HORAS	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
08 – 09	ÉTICA ORG. PROF. E DESPORTIVA I DEP 082 PROF CARLOS ALBERTO SALA PISCINA SUPERIOR	CRESCIMENTO E DESENVOLVIMENTO FEF003 PROF: SALA 2	PRÁTICA DO ATLETISMO II DEP052 PROF: JOSE AUGUSTO CAMPO/PISTA E SALA CAMPO	PRÁTICA INICIAÇÃO A NATAÇÃO DEP050 PROF: EDSON SALA PISCINA SUPERIOR E PISCINA	CRESCIMENTO E DESENVOLVIMENTO FEF003 PROF: SALA 2
09 – 10	ÉTICA ORG. PROF. E DESPORTIVA I DEP 082 PROF CARLOS ALBERTO SALA PISCINA SUPERIOR	CRESCIMENTO E DESENVOLVIMENTO FEF003 PROF: SALA 2	INICIAÇÃO AO ATLETISMO II DEP002 PROF: JOSE AUGUSTO SALA CAMPO/PISTA E SALA CAMPO	PRÁTICA INICIAÇÃO A NATAÇÃO DEP050 PROF: EDSON SALA PISCINA SUPERIOR E PISCINA	CRESCIMENTO E DESENVOLVIMENTO FEF003 PROF: SALA 2
10 – 11	INICIAÇÃO AO ATLETISMO II DEP002 PROF: JOSÉ AUGUSTO SALA CAMPO/PISTA	INICIAÇÃO A NATAÇÃO DEP006 PROF: EDSON SALA PISCINA SUPERIOR E PISCINA	INICIAÇÃO A NATAÇÃO DEP006 PROF: EDSON SALA PISCINA SUPERIOR E PISCINA	FUNDAMENTOS DA GINÁSTICA GAC002 D PROF: CARLOS COELHO SALA 1	
11 – 12	INICIAÇÃO AO ATLETISMO II DEP002 PROF: JOSE AUGUSTO SALA CAMPO/PISTA	INICIAÇÃO A NATAÇÃO DEP006 - TURMA A PROF: EDSON SALA PISCINA SUPERIOR E PISCINA	INICIAÇÃO A NATAÇÃO DEP006 PROF: EDSON SALA PISCINA SUPERIOR E PISCINA	FUNDAMENTOS DA GINÁSTICA GAC002 D PROF: CARLOS COELHO SALA 1	BIOQUÍMICA VIII BQU008 – TURMA A PROF: EVELINE LOCAL: ICB (Anfiteatro C)
13 – 14				BIOQUÍMICA VIII BQU008 – TURMA A PROF: EVELINE LOCAL: ICB (Anfiteatro C)	
14 – 15			FUNDAMENTOS DA GINÁSTICA GAC002 TURMA D PROF: CARLOS COELHO LOCAL: SALA 2	BIOQUÍMICA VIII BQU008 – TURMA A PROF: EVELINE LOCAL: ICB (Anfiteatro C)	
15 – 16	FISIOLOGIA I FSI002 – TURMA A PROF.: LOCAL: ICB	FISIOLOGIA I FSI002 – TURMA A PROF: LOCAL: ICB	FUNDAMENTOS DA GINÁSTICA GAC002 TURMA D PROF: CARLOS COELHO SALA 2		
16 – 17	FISIOLOGIA I FSI002 – TURMA A PROF.: LOCAL: ICB	FISIOLOGIA I FSI002 – TURMA A PROF: LOCAL: ICB			
17 – 18	FISIOLOGIA I FSI002 – TURMA A PROF: LOCAL: ICB				

HORAS	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
08 – 09	INICIAÇÃO AO VOLEIBOL DEP054 PROF: MAURÍCIO BARA	PRÁTICA INICIAÇÃO AO VOLEIBOL DEP055 PROF: MAURÍCIO BARA	INICIAÇÃO A DANÇA GAC003 TURMA B PROF: ALICE	INICIAÇÃO A DANÇA GAC003 TURMA B PROF: ALICE	
09 – 10	GINÁSIO INICIAÇÃO AO VOLEIBOL DEP054 PROF: MAURÍCIO BARA	GINÁSIO PRÁTICA INICIAÇÃO AO VOLEIBOL DEP055 PROF: MAURÍCIO BARA	SALA 1 INICIAÇÃO A DANÇA GAC003 TURMA B PROF: ALICE	SALA 1 INICIAÇÃO A DANÇA GAC003 TURMA B PROF: ALICE	
10 – 11	SALVAMENTO AQUÁTICO DEP053 PROF: CARLOS ALBERTO SALA PISCINA SUPERIOR E PISCINA	INICIAÇÃO AO HANDEBOL DEP056 PROF: RENATO MIRANDA GINÁSIO	PRÁTICA DA INICIAÇÃO AO HANDEBOL DEP057 PROF: RENATO MIRANDA GINÁSIO		
11 – 12	SALVAMENTO AQUÁTICO DEP053 PROF: CARLOS ALBERTO SALA PISCINA SUPERIOR E PISCINA	INICIAÇÃO AO HANDEBOL DEP056 PROF: RENATO MIRANDA GINÁSIO	PRÁTICA DA INICIAÇÃO AO HANDEBOL DEP057 PROF: RENATO MIRANDA GINÁSIO		
12 – 13					
13 – 14		CINESIOLOGIA FEF004 PROF. ANDRÉ CALIL SALA 4			
14 – 15	CONC. MET. APL. A GINÁSTICA GAC054 V PROF: NEIL FRANCO SALA 4 E GINÁSIO	CINESIOLOGIA FEF004 PROF. ANDRÉ CALIL SALA 4	PESQUISA EM EF I FEF 054 PROF DANIEL MARTINEZ SALA 4	FISIOLOGIA DO EXERCÍCIO FEF 104 PROF. DANIEL MARTINEZ SALA 2	
15 – 16	CONC. MET. APL. A GINÁSTICA GAC054 V PROF: NEIL FRANCO SALA 4 E GINÁSIO	CINESIOLOGIA FEF004 PROF. ANDRÉ CALIL SALA 4	PESQUISA EM EF I FEF 054 PROF DANIEL MARTINEZ SALA 4	FISIOLOGIA DO EXERCÍCIO FEF 104 PROF DANIEL MARTINEZ SALA 2	
16 – 17	CONC. MET. APL. A GINÁSTICA GAC054 V PROF: NEIL FRANCO SALA 4 E GINÁSIO	FISIOLOGIA DO EXERCÍCIO FEF 104 PROF. DANIEL MARTINEZ SALA 2	SALVAMENTO AQUÁTICO DEP053 PROF: CARLOS ALBERTO SALA 3 E PISCINA	FISIOLOGIA DO EXERCÍCIO FEF 104 PROF. DANIEL MARTINEZ SALA 2	
17 – 18		FISIOLOGIA DO EXERCÍCIO FEF 104 PROF. DANIEL MARTINEZ SALA 2	SALVAMENTO AQUÁTICO DEP053 PROF: CARLOS ALBERTO SALA 3 E PISCINA		
18 – 19					
19-20					

HORAS	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
08 – 09	ELEMENTOS DE ESTATÍSTICA EST001 – TURMA A PROF.: LOCAL: ICE	INIC. A GINÁSTICA ARTÍSTICA GAC005 PROF: LIRA QUADRA POLIESPORTIVA	INIC. A GINÁSTICA ARTÍSTICA GAC005 TURMA N PROF: LIRA QUADRA POLIESPORTIVA	ELEMENTOS DE ESTATÍSTICA EST001 PROF: LOCAL: ICE	PRAT. INICIAÇÃO AO BASQUETEBOL DEP 069 PROF PAULO GINÁSIO
09 – 10	ELEMENTOS DE ESTATÍSTICA EST001 – TURMA A PROF: LOCAL: ICE	INIC. A GINÁSTICA ARTÍSTICA GAC005 PROF: LIRA QUADRA POLIESPORTIVA	INIC. A GINÁSTICA ARTÍSTICA GAC005 TURMA N PROF: LIRA QUADRA POLIESPORTIVA	ELEMENTOS DE ESTATÍSTICA EST001 PROF: LOCAL: ICE	PRAT. INICIAÇÃO AO BASQUETEBOL DEP 069 PROF PAULO GINÁSIO
10 – 11	INICIAÇÃO AO BASQUETEBOL DEP065 PROF: PAULO SALA 2	ED. FÍSICA ADAPTADA FEF070 PROF. : SALA 5/MULTIMEIOS	INICIAÇÃO A GINÁSTICA RÍTMICA GAC 029 TURMA Z PROF ADRIANA SOUSA QUADRA POLIESPORTIVA		INICIAÇÃO A GINÁSTICA RÍTMICA GAC 029 TURMA Z PROF: ADRIANA SOUSA QUADRA POLIESPORTIVA
11 – 12	INICIAÇÃO AO BASQUETEBOL DEP065 PROF: PAULO SALA 2	ED. FÍSICA ADAPTADA FEF070 PROF: SALA 5/MULTIMEIOS	INICIAÇÃO A GINÁSTICA RÍTMICA GAC 029 TURMA Z PROF ADRIANA SOUSA QUADRA POLIESPORTIVA		INICIAÇÃO A GINÁSTICA RÍTMICA GAC 029 PROF.: ADRIANA TURMA Z QUADRA POLIESPORTIVA
12 – 13					PRAT. INICIAÇÃO A GINÁSTICA RÍTMICA GAC 031 TURMA Z PROF: ADRIANA SOUSA QUADRA POLIESPORTIVA
13 – 14		PRÁTICA ED. FIS. ADAPTADA FEF071 PROF: GINÁSIO		PRÁTICA ED. FIS. ADAPTADA FEF071 PROF: GINÁSIO	
14 – 15		BIOMECÂNICA FEF056 PROF: MARIA LÚCIA SALA 5 /MULTIMEIOS	E.F NA SAÚDE GAC 032 TURMA Z PROF: ADRIANA SOUSA SALA 5 /MULTIMEIOS	BIOMECÂNICA FEF056 PROF: MARIA LÚCIA SALA 03	
15 – 16		BIOMECÂNICA FEF056 PROF: MARIA LÚCIA SALA 5 /MULTIMEIOS	E.F NA SAÚDE GAC 032 TURMA Z PROF: ADRIANA SOUSA SALA 5 /MULTIMEIOS	BIOMECÂNICA FEF056 PROF: MARIA LÚCIA SALA 3	
16 – 17				PESQUISA EM EF II FEF 055 PROF MATEUS LATERZA SALA 4	
17 – 18			PRAT. INICIAÇÃO A GINÁSTICA ARTÍSTICA GAC035 TURMA N PROF: LIRA QUADRA POLIESPORTIVA	PESQUISA EM EF II FEF 055 PROF MATEUS LATERZA SALA 4	
18 - 19					

5º PERÍODO – 1/2018 (LICENCIATURA)

HORAS	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA	SÁBADO
08 – 09	GINÁSTICA GERAL GAC033 V PROF: NEIL FRANCO Quadra society	PROJETO DE PESQUISA (EF) FEF063 PROF: LUDMILA SALA 4	RECREAÇÃO E JOGOS FEF079 PROF: LÍDIA SALA 4 e GINÁSIO	APRENDIZAGEM MOTORA FEF005 PROF: SELVA SALA 5/MULTIMEIOS	INICIAÇÃO AO FUTEBOL DEP064 PROF: MARCELO CAMPO/PISTA E SALA CAMPO	PRÁTICA DA GINÁSTICA GERAL GAC034 V PROF: NEIL SALA 1
09 – 10	GINÁSTICA GERAL GAC033 V PROF: NEIL FRANCO Quadra society	PROJETO DE PESQUISA (EF) FEF063 PROF: LUDMILA SALA 4	RECREAÇÃO E JOGOS FEF079 PROF: LÍDIA SALA 4 e GINÁSIO	APRENDIZAGEM MOTORA FEF005 PROF: SELVA SALA 5/MULTIMEIOS	INICIAÇÃO AO FUTEBOL DEP064 PROF: MARCELO CAMPO/PISTA E SALA CAMPO	
10 – 11	MEDIDAS E AVALIAÇÃO FEF076 PROF: JORGE PERROUT SALA LABORATÓRIO	GINÁSTICA GERAL GAC033 V PROF: NEIL FRANCO SALA 2	PRÁTICA INICIAÇÃO AO FUTEBOL DEP070 PROF: MARCELO CAMPO/PISTA	APRENDIZAGEM MOTORA FEF005 PROF: SELVA SALA 5/MULTIMEIOS	TÓPICOS ESP. EF/NUTRIÇÃO ESPORTIVA FEF 022 PROF.: SELVA SALA 5/MULTIMEIOS	
11 – 12	MEDIDAS E AVALIAÇÃO FEF076 PROF: JORGE PERROUT SALA LABORATÓRIO	GINÁSTICA GERAL GAC033 V PROF: NEIL FRANCO SALA 2	PRÁTICA INICIAÇÃO AO FUTEBOL DEP070 PROF: MARCELO CAMPO/PISTA		TÓPICOS ESP. EF/NUTRIÇÃO ESPORTIVA FEF 022 PROF.: SELVA SALA 5/MULTIMEIOS	
12 – 13	MEDIDAS E AVALIAÇÃO FEF076 PROF: JORGE PERROUT SALA LABORATÓRIO				TÓPICOS ESP. EF/NUTRIÇÃO ESPORTIVA FEF 022 PROF.: SELVA SALA 5/MULTIMEIOS	
13 – 14						
14 – 15	PRÁTICA EM RECREAÇÃO E JOGOS FEF080 PROF: LÍDIA SALA PISCINA SUPERIOR			ESTUDOS DO LAZER FEF078 PROFA. JAKELINE SALA 4		
15 – 16	PRÁTICA EM RECREAÇÃO E JOGOS FEF080 PROF: LÍDIA SALA PISCINA SUPERIOR			ESTUDOS DO LAZER FEF078 PROFA. JAKELINE SALA 4		
16 – 17				APRENDIZAGEM MOTORA FEF005 PROF: SELVA SALA 5/MULTIMEIOS		
17 – 18				APRENDIZAGEM MOTORA FEF005 PROF: SELVA SALA 5/MULTIMEIOS		

HORAS	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
08 – 09		PRÁTICA DE ARTES MARCIAIS E LUTAS DEP068 PROF: JEFERSON VIANNA SALA 1	EF ESCOLA E INFÂNCIA FEF 102 PROF: SALA 3		
09 – 10		INIC. AS ARTES MARCIAIS E LUTAS DEP043 PROF: JEFERSON VIANNA SALA 1	EF ESCOLA E INFÂNCIA FEF 102 PROF: SALA 3		
10 – 11		INIC. AS ARTES MARCIAIS E LUTAS DEP043 TURMA A PROF: JEFERSON VIANNA-SALA 1 METODOLOGIA DO ENSINO DA EF MTE 192 TURMA A PROF ÁLVARO FACED		METODOLOGIA DO ENSINO DA EF MTE 192 PROF ÁLVARO FACED	
11 – 12		INIC. AS ARTES MARCIAIS DEP043 PROF: JEFERSON VIANNA- SALA 1 METODOLOGIA DO ENSINO DA EF MTE 192 TURMA A PROF ÁLVARO FACED		METODOLOGIA DO ENSINO DA EF MTE 192 PROF ÁLVARO FACED	
14 – 15		ESTÁGIO SUPERVISIONADO I MTE 188 TURMA B PROF HAJIME FACED		PRÁTICA ESCOLAR I PEO 058 TURMA A PROF ROSILENE FACED	
15 – 16		ESTÁGIO SUPERVISIONADO I MTE 188 TURMA B PROF HAJIME FACED		PRÁTICA ESCOLAR I PEO 058 TURMA A PROF ROSILENE FACED	
16 – 17		ESTÁGIO SUPERVISIONADO I MTE 188 TURMA B PROF HAJIME FACED		PRÁTICA ESCOLAR I PEO 058 TURMA A PROF ROSILENE FACED	
17 – 18		ESTÁGIO SUPERVISIONADO I MTE 188 TURMA B PROF HAJIME FACED		PRÁTICA ESCOLAR I PEO 058 TURMA A PROF ROSILENE FACED	

6º PERÍODO – 1/2018 (LICENCIATURA)

ORIENTAÇÃO

FEF

FEF 061

TURMAS:

F- EDNA MARTIN

2ª FEIRA: 08H – 10H

M- LIDIA ZACARIAS

4ª FEIRA: 18H-20 H

AS – SELVA BARRETO

2ª FEIRA: 18H – 20H

P – MARIA ELISA

2ª FEIRA: 18H – 20H

V – LUDMILA MOURÃO

DEP

DEP058

TURMAS:

G – EDSON FARIA

4ª FEIRA: 17H – 18H

E- CARLOS FERNANDO

3ª FEIRA: 15H-16H

R – ANDRE CALIL

4ª FEIRA 14H – 15H

Z – DILSON BORGES

4ª FEIRA 9H – 10H

GAC

2ª FEIRA: 21H – 23H

Q – MARIA LÚCIA

4ª FEIRA: 17H – 19H

J-JORGE PERROUT

3ª FEIRA: 16H- 18H

GAC023

3ª FEIRA: 14H – 16H

TURMAS:**B – ALICE****I - WILSON ALVIANO**

3ª FEIRA: 14H – 16H

3ª FEIRA: 14H-16H

D – CARLOS COELHO

3ª FEIRA: 15H – 16H

N – LIRA

3ªFEIRA: 14H – 16H

Z – ADRIANA SOUSA

3ª FEIRA: 14H – 16H

V – NEIL

7º PERÍODO – 1/2018 (LICENCIATURA)

HORAS	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
07-08				PRÁTICA ESCOLAR II PEO 040- TURMA A PROF. WILSON FACED	
08 – 09	SEMINÁRIO DE CONCLUSÃO DE CURSO FEF057 LIDIA TURMA A GAC027 ALICE TURMA B DEP 062 EDSON TURMA A – SALA 4 ESTADO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO EDU 034 TURMA B PROF MANUEL	SABERES DA EF ESCOLAR MTE 178 TURMA A PROF. WILSON FACED	ESTADO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO EDU 034 TURMA B PROF MANUEL	PRÁTICA ESCOLAR II PEO 040- TURMA A PROF. WILSON FACED	
09 – 10	SEMINÁRIO DE CONCLUSÃO DE CURSO FEF057 LIDIA TURMA A GAC027 ALICE TURMA B DEP 062 EDSON TURMA A – SALA 4 ESTADO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO EDU 034 TURMA B PROF MANUEL	SABERES DA EF ESCOLAR MTE 178 TURMA A PROF. WILSON FACED	ESTADO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO EDU 034 TURMA B PROF MANUEL	PRÁTICA ESCOLAR II PEO 040- TURMA A PROF. WILSON FACED	
10 – 11		SABERES DA EF ESCOLAR MTE 178 TURMA A PROF. WILSON FACED		PRÁTICA ESCOLAR II PEO 040- TURMA A PROF. WILSON FACED	
11 – 12		SABERES DA EF ESCOLAR MTE 178 TURMA A PROF. WILSON FACED			
14 – 15		EF INCLUSIVA FEF072 PROF MARIA ELISAA SALA 3		ESTADO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO EDU 034 TURMA C PROF MAGRONE	
15 – 16		EF INCLUSIVA FEF072 PROF MARIA ELISA SALA 3		ESTADO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO EDU 034 TURMA C PROF MAGRONE	

16 – 17		PRÁTICA EF INCLUSIVA FEF073 PROF MARIA ELISA SALA 3		ESTADO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO EDU 034 TURMA C PROF MAGRONE	
17 – 18		PRÁTICA EF INCLUSIVA FEF073 PROF MARIA ELISA SALA 3		ESTADO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO EDU 034 TURMA C PROF MAGRONE	

HORAS	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
08 – 09	<p>APRESENTAÇÃO DO TCC GAC 025 TURMA N PROF.: LIRA SALA PISCINA INFERIOR</p> <p>QUESTÕES FILOSÓFICAS EDU054 TURMA B PROF ROSILENE</p>	<p>PEO039 – PROC. ENSINO-APRENDIZAGEM PEO 039 TURMA B PROF: SANDRELENA MONTEIRO FACED</p>	<p>QUESTÕES FILOSÓFICAS EDU054 TURMA B PROF ROSILENE</p>	<p>POL. PÚB. GESTÃO DO ESPAÇO ESCOLAR ADE 103 TURMA A PROF.: ELITA MARTINS FACED</p>	<p>PRÁTICA DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDU 147 TURMA A PROF.: ELITA MARTINS FACED</p>
09 – 10	<p>QUESTÕES FILOSÓFICAS EDU054 TURMA B PROF ROSILENE</p>	<p>PEO039 – PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM PEO 039 TURMA B PROF: SANDRELENA MONTEIRO FACED</p>	<p>QUESTÕES FILOSÓFICAS EDU054 TURMA B PROF ROSILENE</p>	<p>POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DO ESPAÇO ESCOLAR ADE 103 TURMA A PROF.: ELITA MARTINS FACED</p>	<p>PRÁTICA DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDU 147 TURMA A PROF.: ELITA MARTINS FACED</p>
10 – 11		<p>ED. FÍSICA ESCOLAR E JUVENTUDE FEF103 – TURMA A PROF. LUDIMILA SALA 4</p> <p>POL. PÚB. E GESTÃO DO ESPAÇO ESCOLAR ADE 103 TURMA A PROF.: ELITA MARTINS FACED</p>		<p>PEO039 – PROC. ENSINO-APRENDIZAGEM PEO 039 TURMA B PROF: SANDRELENA MONTEIRO FACED</p>	
11 – 12	<p>APRESENTAÇÃO DO TCC FEF 059 PROF.: LUDMILA SALA PISCINA INFERIOR</p>	<p>ED. FÍSICA ESCOLAR E JUVENTUDE FEF103 – TURMA A PROF. LUDIMILA SALA 4</p> <p>POL. PÚB. E GESTÃO DO ESPAÇO ESCOLAR ADE 103 TURMA A PROF.: ELITA MARTINS FACED</p>		<p>PEO039 – PROC. ENSINO-APRENDIZAGEM PEO 039 TURMA B PROF: SANDRELENA MONTEIRO FACED</p>	
14 – 15	<p>ESTÁGIO SUP. ENS. EDUCAÇÃO FÍSICA II MET 191 - TURMA A PROF. HAJIME FACED</p>	<p>PRÁTICA ESCOLAR III MET 189 - TURMA A PROF: WILSON FACED</p>			
15-16	<p>ESTÁGIO SUP. ENS. EDUCAÇÃO FÍSICA II MET 191 – TURMA A PROF. HAJIME FACED</p>	<p>PRÁTICA ESCOLAR III MET 189 – TURMA A PROF. WILSON FACED</p>			

16-17	ESTÁGIO SUP. ENS. EDUCAÇÃO FÍSICA II MET 191 – TURMA A PROF. HAJIME FACED	PRÁTICA ESCOLAR III MET 189 – TURMA A PROF. WILSON FACED			
17-18	ESTÁGIO SUP. ENS. EDUCAÇÃO FÍSICA II MET 191 – TURMA A PROF. HAJIME FACED	PRÁTICA ESCOLAR III MET 189 – TURMA A PROF. WILSON FACED			
18-19		APRESENTAÇÃO DO TCC DEP 060 – TURMA A PROF. EDSON SALA PISCINA INFERIOR			

+

DISCIPLINAS ELETIVAS LICENCIATURA E BACHARELADO 1/2018

FEF	GAC	DEP
FEF046- APERFEIÇOAMENTO EM RECREAÇÃO E JOGOS PROF: LÍDIA ZACARIAS SÁBADO: 8H=12H- QUADRA POLIESPORTIVA	GAC 017- TOP. ESPECIAIS EM GAC PROF NEIL TURMA V 5ª FEIRA: 10H-12H PISCINA E SALA DO LABORATÓRIO	DEP033- TÓPICOS ESPECIAIS EM DESPORTOS PROF.: ANDRÉ CALIL TURMA A 2ª FEIRA: 14H-18H SALA PISCINA INFERIOR
FEF086- EXERCÍCIO FÍSICO E DOENÇAS CRÔNICAS NÃO TRANSMISSÍVEIS PROF. MATEUS LATERZA 2ª FEIRA: 14-16H 5ª FEIRA:14H-16H LOCAL: SALA DO LABORATÓRIO	GAC036- EF. GERONTOLÓGICA PROF.: LIRA- TURMA N 3ª FEIRA: 10H-12H- SALA LABORATÓRIO 4ª FEIRA:10H-12H- SALA 2	DEP046- PSICOLOGIA DO ESPORTE PROF.: RENATO MIRANDA 4ª FEIRA: 08H-10H 5ª FEIRA: 10H-12H SALA PISCINA SUPERIOR
FEF034- TÓPICOS ESPECIAIS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA PROF.: LUDMILA MOURÃO 2ª FEIRA: 14H-17H LOCAL: SALA: 03	GAC 017- TOP. ESPECIAIS EM GAC PROFA ALICE TURMA B 6ª FEIRA: 10H-12H GINÁSIO	DEP013 – APERFEIÇOAMENTO EM FUTEBOL DE CAMPO PROF.: MARCELO MATTA 4ª FEIRA 8H – 10H - CAMPO/PISTA 6ª FEIRA 10H – 12H -CAMPO/PISTA E SALA CAMPO
FEF045- SIMBOLISMO DAS ATIVIDADES MOTORAS PROF.: EDNA 5ª FEIRA: 14H-18H LOCAL: SALA DA PISCINA INFERIOR	GAC 041- APERF. GINÁSTICA EM ACADEMIA PROF CARLOS COEHO 2ª FEIRA: 17H-19H 4ª FEIRA: 10H-12H SALA 1	DEP016 – APERFEIÇOAMENTO EM BASQUETEBOL PROF.: DILSON BORGES 2ª FEIRA E 4ª FEIRA 14H – 16H QUADRA POLIESPORTIVA
FEF074- CORPO E CULTURA PROFA MARIA ELISA 2ª FEIRA: 14H-16H- LABESC 4ª FEIRA: 14H-16H- LABESC		DEP044 – DESPORTO ESCOLAR PROF.: CARLOS FERNANDO 2ª FEIRA: 14H-18H SALA 2
		DEP011- APERFEIÇOAMENTO EM ATLETISMO PROF JOSÉ AUGUSTO 2ª FEIRA: 15H-16H- CAMPO/PISTA 4ª FEIRA: 14H-16H- CAMPO/PISTA
		DEP 035- TÓPICOS ESPECIAIS EM DESPORTOS

		PROF. CARLOS NACIMENTO TURMA C 2ª FEIRA: 16H-18H- SALA PISCINA SUPERIOR 3ª FEIRA: 17H-18H- SALA PISCINA SUPERIOR
--	--	--

Anexo II**Horário Bacharelado em Educação Física 2018.1.**

1º PERÍODO – 1/2018 (BACHARELADO)

HORAS	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
08 – 09	INICIAÇÃO AO ATLETISMO I DEP001 PROF: JOSE AUGUSTO SALA CAMPO/PISTA	PRÁT.INICIAÇÃO AO ATLETISMO I DEP048 PROF: JOSE AUGUSTO CAMPO/PISTA	BIOLOGIA CELULAR BIO101 PROF: PATRÍCIA LOCAL: ICB	HIST. DA ED. FÍSICA E DO ESPORTE DEP051 PROF.: CARLOS FERNANDO SALA 4	INTROD. EST. CORPOREIDADE GAC019 TURMA B PROF: ALICE SALA 3
09 – 10	INICIAÇÃO AO ATLETISMO I DEP001 PROF: JOSE AUGUSTO SALA CAMPO/PISTA	INICIAÇÃO AO ATLETISMO I DEP001 A PROF: JOSE AUGUSTO SALA CAMPO/PISTA	BIOLOGIA CELULAR BIO101 PROF: PATRÍCIA LOCAL: ICB	HIST. DA ED. FÍSICA E DO ESPORTE DEP051 PROF.: CARLOS FERNANDO SALA 4	INTROD. EST. CORPOREIDADE GAC019 TURMA B PROF: ALICE SALA 3
10 – 11	EXPRESSÃO RÍTMICA E CORPORAL GAC018 TURMA Z PROF: ADRIANA SALA 1	INTROD. EST. CORPOREIDADE GAC019 TURMA B PROF: ALICE SALA 3	BIOLOGIA CELULAR BIO101 PROF: PATRÍCIA LOCAL: ICB	HIST. DA ED. FÍSICA E DO ESPORTE DEP051 PROF.: CARLOS FERNANDO SALA 4	INTROD. À EDUCAÇÃO FÍSICA FEF077 PROFA. JAKELINE SALA 4
11 – 12	EXPRESSÃO RÍTMICA E CORPORAL GAC018 TURMA Z PROF:ADRIANA SALA 1	INTROD. EST. CORPOREIDADE GAC019 TURMA B PROF: ALICE SALA 3		HIST. DA ED. FÍSICA E DO ESPORTE DEP051 PROF.: CARLOS FERNANDO SALA 4	INTROD. A EDUCAÇÃO FÍSICA FEF077 PROFA. JAKELINE SALA 4
12 – 13	PRÁTICA EXP. RÍTMICA E CORPORAL GAC020 TURMA Z PROF: ADRIANA SALA 1				
13 – 14			ANATOMIA HUMANA BÁSICA ANA015 – TEORIA – PROF: SIMONE LOCAL: ICB (ANFITEATRO A)	ANATOMIA HUMANA BÁSICA ANA515 – PRÁTICA – PROF: SIMONE LOCAL: ICB (ANFITEATRO A)	
14 – 15			ANATOMIA HUMANA BÁSICA ANA015 – TEORIA – TURMA A PROF: SIMONE LOCAL: ICB (ANFITEATRO A)	ANATOMIA HUMANA BÁSICA ANA515 – PRÁTICA – PROF: SIMONE LOCAL: ICB (ANFITEATRO A)	
15 – 16			ANATOMIA HUMANA BÁSICA ANA515 – PRÁTICA – TURMA A PROF: SIMONE LOCAL: ICB (SALA DE ANATOMIA 1)		

16 - 17			ANATOMIA HUMANA BÁSICA ANA515 - PRÁTICA - TURMA A PROF: SIMONE LOCAL: ICB (SALA DE ANATOMIA 1)		
17 - 18					

HORAS	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
08 – 09	ÉTICA ORG. PROF. E DESPORTIVA I DEP 082 PROF CARLOS ALBERTO SALA PISCINA SUPERIOR	CRESCIMENTO E DESENVOLVIMENTO FEF003 PROF: SANTIAGO SALA 2	PRÁTICA DO ATLETISMO II DEP052 PROF: JOSE AUGUSTO CAMPO/PISTA E SALA CAMPO	PRÁTICA INICIAÇÃO A NATAÇÃO DEP050 PROF: EDSON SALA PISCINA SUPERIOR E PISCINA	CRESCIMENTO E DESENVOLVIMENTO FEF003 PROF: SANTIAGO SALA 2
09 – 10	ÉTICA ORG. PROF. E DESPORTIVA I DEP 082 PROF CARLOS ALBERTO SALA PISCINA SUPERIOR	CRESCIMENTO E DESENVOLVIMENTO FEF003 PROF: SANTIAGO SALA 2	INICIAÇÃO AO ATLETISMO II DEP002 PROF: JOSE AUGUSTO SALA CAMPO/PISTA E SALA CAMPO	PRÁTICA INICIAÇÃO A NATAÇÃO DEP050 PROF: EDSON SALA PISCINA SUPERIOR E PISCINA	CRESCIMENTO E DESENVOLVIMENTO FEF003 PROF: SANTIAGO SALA 2
10 – 11	INICIAÇÃO AO ATLETISMO II DEP002 PROF: JOSÉ AUGUSTO SALA CAMPO/PISTA	INICIAÇÃO A NATAÇÃO DEP006 PROF: EDSON SALA PISCINA SUPERIOR E PISCINA	INICIAÇÃO A NATAÇÃO DEP006 PROF: EDSON SALA PISCINA SUPERIOR E PISCINA	FUNDAMENTOS DA GINÁSTICA GAC002 D PROF: CARLOS COELHO SALA 1	
11 – 12	INICIAÇÃO AO ATLETISMO II DEP002 PROF: JOSE AUGUSTO SALA CAMPO/PISTA	INICIAÇÃO A NATAÇÃO DEP006 - TURMA A PROF: EDSON SALA PISCINA SUPERIOR E PISCINA	INICIAÇÃO A NATAÇÃO DEP006 PROF: EDSON SALA PISCINA SUPERIOR E PISCINA	FUNDAMENTOS DA GINÁSTICA GAC002 D PROF: CARLOS COELHO SALA 1	BIOQUÍMICA VIII BQU008 – TURMA A PROF: EVELINE LOCAL: ICB (Anfiteatro C)
12 - 13					
13 – 14				BIOQUÍMICA VIII BQU008 – TURMA A PROF: EVELINE LOCAL: ICB (Anfiteatro C)	
14 – 15			FUNDAMENTOS DA GINÁSTICA GAC002 TURMA D PROF: CARLOS COELHO LOCAL: SALA 2	BIOQUÍMICA VIII BQU008 – TURMA A PROF: EVELINE LOCAL: ICB (Anfiteatro C)	
15 – 16	FISIOLOGIA I FSI002 – TURMA A PROF.: LOCAL: ICB	FISIOLOGIA I FSI002 – TURMA A PROF.: LOCAL: ICB	FUNDAMENTOS DA GINÁSTICA GAC002 TURMA D PROF: CARLOS COELHO SALA 2		
16 – 17	FISIOLOGIA I FSI002 – TURMA A PROF.: LOCAL: ICB	FISIOLOGIA I FSI002 – TURMA A PROF.: LOCAL: ICB			
17 – 18	FISIOLOGIA I FSI002 – TURMA A PROF.: LOCAL: ICB				

HORAS	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
08 – 09	INICIAÇÃO AO VOLEIBOL DEP054 PROF: MAURÍCIO BARA	PRÁTICA INICIAÇÃO AO VOLEIBOL DEP055 PROF: MAURÍCIO BARA	INICIAÇÃO A DANÇA GAC003 TURMA B PROF: ALICE	INICIAÇÃO A DANÇA GAC003 TURMA B PROF: ALICE	
09 – 10	GINÁSIO INICIAÇÃO AO VOLEIBOL DEP054 PROF: MAURÍCIO BARA	GINÁSIO PRÁTICA INICIAÇÃO AO VOLEIBOL DEP055 PROF: MAURÍCIO BARA	SALA 1 INICIAÇÃO A DANÇA GAC003 TURMA B PROF: ALICE	SALA 1 INICIAÇÃO A DANÇA GAC003 TURMA B PROF: ALICE	
10 – 11	GINÁSIO SALVAMENTO AQUÁTICO DEP053 PROF: CARLOS ALBERTO SALA PISCINA SUPERIOR E PISCINA	GINÁSIO INICIAÇÃO AO HANDEBOL DEP056 PROF: RENATO MIRANDA GINÁSIO	SALA 1 PRÁTICA DA INICIAÇÃO AO HANDEBOL DEP057 PROF: RENATO MIRANDA GINÁSIO	SALA 1	
11 – 12	SALVAMENTO AQUÁTICO DEP053 PROF: CARLOS ALBERTO SALA PISCINA SUPERIOR E PISCINA	INICIAÇÃO AO HANDEBOL DEP056 PROF: RENATO MIRANDA GINÁSIO	PRÁTICA DA INICIAÇÃO AO HANDEBOL DEP057 PROF: RENATO MIRANDA GINÁSIO		
13 – 14		CINESIOLOGIA FEF004 PROF. ANDRÉ CALIL SALA 4			
14 – 15	CONC. MET. APL. A GINÁSTICA GAC054 V PROF: NEIL FRANCO SALA 4 E GINÁSIO	CINESIOLOGIA FEF004 PROF. ANDRÉ CALIL SALA 4	PESQUISA EM EF I FEF 054 PROF DANIEL MARTINEZ SALA 4	FISIOLOGIA DO EXERCÍCIO FEF 104 PROF. DANIEL MARTINEZ SALA 2	
15 – 16	CONC. MET. APL. A GINÁSTICA GAC054 V PROF: NEIL FRANCO SALA 4 E GINÁSIO	CINESIOLOGIA FEF004 PROF. ANDRÉ CALIL SALA 4	PESQUISA EM EF I FEF 054 PROF DANIEL MARTINEZ SALA 4	FISIOLOGIA DO EXERCÍCIO FEF 104 PROF DANIEL MARTINEZ SALA 2	
16 – 17	CONC. MET. APL. A GINÁSTICA GAC054 V PROF: NEIL FRANCO SALA 4 E GINÁSIO	FISIOLOGIA DO EXERCÍCIO FEF 104 PROF. DANIEL MARTINEZ SALA 2	SALVAMENTO AQUÁTICO DEP053 PROF: CARLOS ALBERTO SALA 3 E PISCINA	FISIOLOGIA DO EXERCÍCIO FEF 104 PROF. DANIEL MARTINEZ SALA 2	
17 – 18		FISIOLOGIA DO EXERCÍCIO FEF 104 PROF. DANIEL MARTINEZ SALA 2	SALVAMENTO AQUÁTICO DEP053 PROF: CARLOS ALBERTO SALA 3 E PISCINA		
18 – 19					
19-20					

HORAS	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
08 – 09	ELEMENTOS DE ESTATÍSTICA EST001 – TURMA A PROF.: LOCAL: ICE	INIC. A GINÁSTICA ARTÍSTICA GAC005 PROF: LIRA QUADRA POLIESPORTIVA	INIC. A GINÁSTICA ARTÍSTICA GAC005 TURMA N PROF: LIRA QUADRA POLIESPORTIVA	ELEMENTOS DE ESTATÍSTICA EST001 PROF: LOCAL: ICE	PRAT. INICIAÇÃO AO BASQUETEBOL DEP 069 PROF PAULO GINÁSIO
09 – 10	ELEMENTOS DE ESTATÍSTICA EST001 – TURMA A PROF: LOCAL: ICE	INIC. A GINÁSTICA ARTÍSTICA GAC005 PROF: LIRA QUADRA POLIESPORTIVA	INIC. A GINÁSTICA ARTÍSTICA GAC005 TURMA N PROF: LIRA QUADRA POLIESPORTIVA	ELEMENTOS DE ESTATÍSTICA EST001 PROF: LOCAL: ICE	PRAT. INICIAÇÃO AO BASQUETEBOL DEP 069 PROF PAULO GINÁSIO
10 – 11	INICIAÇÃO AO BASQUETEBOL DEP065 PROF: PAULO SALA 2	ED. FÍSICA ADAPTADA FEF070 PROF. : SALA 5/MULTIMEIOS	INICIAÇÃO A GINÁSTICA RÍTMICA GAC 029 TURMA Z PROF ADRIANA SOUSA QUADRA POLIESPORTIVA		INICIAÇÃO A GINÁSTICA RÍTMICA GAC 029 TURMA Z PROF: ADRIANA SOUSA QUADRA POLIESPORTIVA
11 – 12	INICIAÇÃO AO BASQUETEBOL DEP065 PROF: PAULO SALA 2	ED. FÍSICA ADAPTADA FEF070 PROF: SALA 5/MULTIMEIOS	INICIAÇÃO A GINÁSTICA RÍTMICA GAC 029 TURMA Z PROF ADRIANA SOUSA QUADRA POLIESPORTIVA		INICIAÇÃO A GINÁSTICA RÍTMICA GAC 029 PROF.: ADRIANA TURMA Z QUADRA POLIESPORTIVA
12 – 13					PRAT. INICIAÇÃO A GINÁSTICA RÍTMICA GAC 031 TURMA Z PROF: ADRIANA SOUSA QUADRA POLIESPORTIVA
13 – 14		PRÁTICA ED. FIS. ADAPTADA FEF071 PROF: GINÁSIO		PRÁTICA ED. FIS. ADAPTADA FEF071 PROF: GINÁSIO	
14 – 15		BIOMECÂNICA FEF056 PROF: MARIA LÚCIA SALA 5 /MULTIMEIOS	E.F NA SAÚDE GAC 032 TURMA Z PROF: ADRIANA SOUSA SALA 5 /MULTIMEIOS	BIOMECÂNICA FEF056 PROF: MARIA LÚCIA SALA 5	
15 – 16		BIOMECÂNICA FEF056 PROF: MARIA LÚCIA SALA 5 /MULTIMEIOS	E.F NA SAÚDE GAC 032 TURMA Z PROF: ADRIANA SOUSA SALA 5 /MULTIMEIOS	BIOMECÂNICA FEF056 PROF: MARIA LÚCIA SALA 5	
16 – 17				PESQUISA EM EF II FEF 055 PROF MATEUS LATERZA SALA 4	
17 – 18			PRAT. INICIAÇÃO A GINÁSTICA ARTÍSTICA GAC035 TURMA N PROF: LIRA QUADRA POLIESPORTIVA	PESQUISA EM EF II FEF 055 PROF MATEUS LATERZA SALA 4	
18 – 19					

HORAS	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA	SÁBADO
08 – 09	GINÁSTICA GERAL GAC033 V PROF: NEIL FRANCO Quadra Society	PROJETO DE PESQUISA (EF) FEF063 PROF: LUDMILA SALA 4	RECREAÇÃO E JOGOS FEF079 PROF: LÍDIA SALA 4 e GINÁSIO	APRENDIZAGEM MOTORA FEF005 PROF: SELVA S ALA 5/MULTIMEIOS	INICIAÇÃO AO FUTEBOL DEP064 PROF: MARCELO CAMPO/PISTA E SALA CAMPO	PRÁTICA DA GINÁSTICA GERAL GAC034 V PROF: NEIL SALA 1
09 – 10	GINÁSTICA GERAL GAC033 V PROF: NEIL FRANCO Quadra Society	PROJETO DE PESQUISA (EF) FEF063 PROF: LUDMILA SALA 4	RECREAÇÃO E JOGOS FEF079 PROF: LÍDIA SALA 4 e GINÁSIO	APRENDIZAGEM MOTORA FEF005 PROF: SELVA S ALA 5/MULTIMEIOS	INICIAÇÃO AO FUTEBOL DEP064 PROF: MARCELO CAMPO/PISTA E SALA CAMPO	
10 – 11	MEDIDAS E AVALIAÇÃO FEF076 PROF: JORGE PERROUT SALA LABORATÓRIO	GINÁSTICA GERAL GAC033 V PROF: NEIL FRANCO SALA 2	PRÁTICA INICIAÇÃO AO FUTEBOL DEP070 PROF: MARCELO CAMPO/PISTA	APRENDIZAGEM MOTORA FEF005 PROF: SELVA S ALA 5/MULTIMEIOS	TÓPICOS ESP. EF/NUTRIÇÃO ESPORTIVA FEF 022 PROF.: SELVA S ALA 5/MULTIMEIOS	
11 – 12	MEDIDAS E AVALIAÇÃO FEF076 PROF: JORGE PERROUT SALA LABORATÓRIO	GINÁSTICA GERAL GAC033 V PROF: NEIL FRANCO SALA 2	PRÁTICA INICIAÇÃO AO FUTEBOL DEP070 PROF: MARCELO CAMPO/PISTA		TÓPICOS ESP. EF/NUTRIÇÃO ESPORTIVA FEF 022 PROF.: SELVA S ALA 5/MULTIMEIOS	
12 – 13	MEDIDAS E AVALIAÇÃO FEF076 PROF: JORGE PERROUT SALA LABORATÓRIO				TÓPICOS ESP. EF/NUTRIÇÃO ESPORTIVA FEF 022 PROF.: SELVA S ALA 5/MULTIMEIOS	
13 – 14						
14 – 15	PRÁTICA EM RECREAÇÃO E JOGOS FEF080 PROF: LÍDIA SALA PISCINA SUPERIOR			ESTUDOS DO LAZER FEF078 PROFA. JAKELINE SALA 4		
15 – 16	PRÁTICA EM RECREAÇÃO E JOGOS FEF080 PROF: LÍDIA SALA PISCINA SUPERIOR			ESTUDOS DO LAZER FEF078 PROFA. JAKELINE SALA 4		
16 – 17				APRENDIZAGEM MOTORA FEF005 PROF: SELVA S ALA 5/MULTIMEIOS		
17 – 18				APRENDIZAGEM MOTORA FEF005 PROF: SELVA S ALA 5/MULTIMEIOS		
18 – 19						
19 – 20						

ESTÁGIOS I

DEP

FEF

GAC

DEP 072
TURMAS:

FEF092
TURMAS:

GAC042
TURMAS:

C: CARLOS ALBERTO
4ª FEIRA: 14H - 15H

AD- DANIEL MARTINEZ
4ª FEIRA: 13H-14H
6ª FEIRA: 13H-14H

B- ALICE
6ª FEIRA: 19H- 22H

E: CARLOS FERNANDO
3ª FEIRA: 15H-16H

G- EDSON FARIA
2ª FEIRA: 14H- 15H

N- LIRA
6ª FEIRA: 19H- 22H

K- JOSÉ AUGUSTO
3ª FEIRA: 15H - 16H

Z- ADRIANA
6ª FEIRA: 19H- 22H

R- ANDRÉ CALIL
4ª FEIRA: 16H -17H

O- MARCELO MATTA
4ª FEIRA: 17H - 18H

S- MAURÍCIO BARA

3ª FEIRA 16H – 18H

Z-DILSON BORGES

4ª FEIRA 10H – 11H

6º PERÍODO – 1/2018 (BACHARELADO)

HORAS	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
08 – 09		PRÁTICA DE ARTES MARCIAIS E LUTAS DEP068 PROF: JEFERSON VIANNA SALA 1	GINÁSTICA EM ACADEMIA GAC039 D PROF: CARLOS COELHO SALA 2		
09 – 10		INIC. AS ARTES MARCIAIS E LUTAS DEP043 PROF: JEFERSON VIANNA SALA 1	GINÁSTICA EM ACADEMIA GAC039 D PROF: CARLOS COELHO SALA 2	MET. DO TREIN. DESPORTIVO FEF020 PROF: JEFERSON VIANNA SALA 2	
10 – 11		INIC. AS ARTES MARCIAIS E LUTAS DEP043 TURMA A PROF: JEFERSON VIANNA SALA 1		MET. DO TREIN. DESPORTIVO FEF020 PROF: JEFERSON VIANNA SALA 2	
11 – 12		INIC. AS ARTES MARCIAIS DEP043 PROF: JEFERSON VIANNA SALA 1		MET. DO TREIN. DESPORTIVO FEF020 PROF: JEFERSON VIANNA SALA 2	
14 – 15			GESTÃO E ORG. DESPORTIVA FEF064 PROF: EDNA SALA PISCINA INFERIOR		
15 – 16	GINÁSTICA ACADEMIA GAC039 D PROF: CARLOS COELHO SALA 1		GESTÃO E ORG. DESPORTIVA FEF064 PROF: EDNA SALA PISCINA INFERIOR		
16 – 17	GINÁSTICA ACADEMIA GAC039 D PROF: CARLOS COELHO SALA 1		PRÁT. GESTÃO E ORG. DESPORTIVA FEF065 PROF: EDNA SALA PISCINA INFERIOR		
17 – 18					
18 – 19			PRÁTICA DE GIN. ACADEMIA GAC040 PROF: CARLOS COELHO SALA 1		

6º PERÍODO – 1/2018 (BACHARELADO)

ESTÁGIOS II

DEP

DEP 073
TURMAS:

C – CARLOS ALBERTO
4ª FEIRA: 16H – 17H

E- CARLOS FERNANDO
3ª FEIRA: 13H-14H

G – EDSON FARIA
2ª FEIRA: 15H – 16H

I – JEFERSON
4ª FEIRA: 15H – 16H

O – MARCELO
5ª FEIRA: 14H – 15H

R – ANDRÉ CALIL
4ª FEIRA: 16H – 17H

K – JOSÉ AUGUSTO
3ª FEIRA: 16H – 17H

FEF

FEF093
TURMA:

AD- DANIEL MARTINEZ
2ª FEIRA: 13H – 14H

GAC

GAC043
TURMAS:

B – ALICE
5ª FEIRA: 19H – 22H

D – CARLOS COELHO
5ª FEIRA: 19H – 22H

Z – ADRIANA
5ª FEIRA: 19H – 22H

N - LIRA
5ª FEIRA: 19H – 22 H

V- NEIL
5ª FEIRA: 19H-22H

S – MAURÍCIO BARA

3ª FEIRA 16H – 17H

Z – DILSON BORGES

4ª FEIRA 11H – 12H

ORIENTAÇÃO

FEF

FEF 062

TURMAS:

F- EDNA MARTIN

2ª FEIRA: 08H – 10H

AD – DANIEL MARTINEZ

2ª FEIRA: 20H – 22H

AS – SELVA BARRETO

2ª FEIRA: 18H – 20H

P – MARIA ELISA

2ª FEIRA: 18H – 20H

V – LUDMILA MOURÃO

2ª FEIRA: 21H – 23H

Q – MARIA LÚCIA

4ª FEIRA: 17H – 19H

J-JORGE PERROUT

3ª FEIRA: 16H- 18H

R- MATEUS LACERDA

DEP

DEP059

3ª FEIRA: 16H- 18H

GAC

GAC024

TURMAS:**G – EDSON FARIA**

4ª FEIRA: 17H – 18H

S – MAURICIO BARA

3ª FEIRA: 17H – 18H

O – MARCELO MATTA

5ª FEIRA: 16H – 17H

I – JEFERSON VIANNA

2ª FEIRA: 17H – 18H

U – RENATO MIRANDA

3ª FEIRA: 17H– 18H

R – ANDRE CALIL

4ª FEIRA 14H – 15H

Z – DILSON BORGES

4ª FEIRA 9H – 10H

TURMAS:**B – ALICE**

3ª FEIRA: 14H – 16H

D – CARLOS COELHO

3ª FEIRA: 15H – 16H

N – LIRA

3ªFEIRA: 14H – 16H

Z – ADRIANA SOUSA

3ª FEIRA: 14H – 16H

V – NEIL

3ª FEIRA: 14H – 16H

7º PERÍODO – 1/2018 (BACHARELADO)

HORAS	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
08 – 09		SEMINÁRIO DE CONCLUSÃO DE CURSO GAC 028 TURMA D PROF: CARLOS COELHO SALA 3		SEMINÁRIO DE CONCLUSÃO DE CURSO FEF 058 PROF MATEUS SALA 3	
09 – 10		SEMINÁRIO DE CONCLUSÃO DE CURSO GAC 028 TURMA D PROF: CARLOS COELHO SALA 3		SEMINÁRIO DE CONCLUSÃO DE CURSO FEF 058 PROF MATEUS SALA 3	
10 – 11				SEMINÁRIO DE CONCLUSÃO DE CURSO DEP 063 PROF PAULO SALA PISCINA INFERIOR	
11 – 12				SEMINÁRIO DE CONCLUSÃO DE CURSO DEP 063 PROF PAULO SALA PISCINA INFERIOR	
12 – 13					
13 – 14					
14 – 15					
15 – 16					
16 – 17					
17 – 18					
18 – 19					
19 – 20					
20 – 21					



7º PERÍODO – 1/2018 (BACHARELADO)

ESTÁGIOS DE NÚCLEO I



DEP

DEP079- TREINAMENTO E ORG. DESP. I
TURMAS:

O – MARCELO MATTA
3ª FEIRA: 16H – 17H

S – MAURÍCIO
6ª FEIRA: 16H – 17H

FEF

FEF098 SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA I
TURMAS:

AD- DANIEL GODOY
2ª FEIRA E 5ª FEIRA: 13H – 14H

M – LIDIA
2ª FEIRA: 18H – 20H

P – MARIA ELISA
6ª FEIRA: 18H – 20H

R – MATHEUS
2ª FEIRA: 18H – 20H

AS – SELVA
3ª FEIRA: 18H – 20H

FEF099 TREINAMENTO E ORG. DESP. I
TURMAS:

J – JORGE PERROUT
5ª FEIRA: 18H – 20H

F – EDNA MARTIN
6ª FEIRA: 18H – 20H

V-LUDMILA
2ª FEIRA: 18H ÀS 20H

GAC

GAC048 SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA I
TURMAS:

B- ALICE
5ª FEIRA: 20H-22H

D – CARLOS COELHO
5ª FEIRA: 20H – 22H

HORAS	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
08 – 09					
09 – 10					
10 – 11	APRESENTAÇÃO DO TCC GAC 026 TURMA N PROF.: LIRA SALA 5/MULTIMEIOS			APRESENTAÇÃO TCC DEP 061- TURMA A PROF.: ANDRÉ CALIL SALA 3	
11 – 12	APRESENTAÇÃO DO TCC FEF 060 PROF.: MATEUS LATERZA SALA 5/MULTIMEIOS				
12 – 13					
13 – 14					
14 – 15					
15 – 16					
16 – 17					
17 – 18					
18 – 19					

ESTÁGIOS DE NÚCLEO II

FEF

FEF100 SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA

II TURMAS:

AD – DANIEL MARTINEZ

3ª FEIRA: 18H – 20H

AS - SELVA

5ª FEIRA: 12H – 14H

M - LIDIA

4ª FEIRA: 18H – 20H

P- MARIA ELISA

4ª FEIRA: 18H – 20H

R - MATHEUS LATERZA

4ª FEIRA: 12H – 14H

FEF101 TREINAMENTO E ORG. DESP. II

TURMAS:

J – JORGE PERROUT

2ª FEIRA: 12H – 14H

F- EDNA MARTIN

4ª FEIRA: 12H-14H

V-LUDMILA MOURÃO

2ª FEIRA: 18H-20H

GAC

GAC050 SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA II

TURMAS:

D – CARLOS COELHO

2ª FEIRA: 20H – 22H

B- ALICE

5ª FEIRA: 20H-22H

DISCIPLINAS ELETIVAS LICENCIATURA E BACHARELADO 1/2018

FEF	GAC	DEP
FEF046- APERFEIÇOAMENTO EM RECREAÇÃO E JOGOS PROF: LÍDIA ZACARIAS SÁBADO: 8H=12H- QUADRA POLIESPORTIVA	GAC 017- TOP. ESPECIAIS EM GAC PROF NEIL TURMA V 5ª FEIRA: 10H-12H PISCINA E SALA DO LABORATÓRIO	DEP033- TÓPICOS ESPECIAIS EM DESPORTOS PROF.: ANDRÉ CALIL TURMA A 2ª FEIRA: 14H-18H SALA PISCINA INFERIOR
FEF086- EXERCÍCIO FÍSICO E DOENÇAS CRÔNICAS NÃO TRANSMISSÍVEIS PROF. MATEUS LATERZA 2ª FEIRA: 14-16H 5ª FEIRA:14H-16H LOCAL: SALA DO LABORATÓRIO	GAC036- EF. GERONTOLÓGICA PROF.: LIRA- TURMA N 3ª FEIRA: 10H-12H- SALA LABORATÓRIO 4ª FEIRA:10H-12H- SALA 2	DEP046- PSICOLOGIA DO ESPORTE PROF.: RENATO MIRANDA 4ª FEIRA: 08H-10H 5ª FEIRA: 10H-12H SALA PISCINA SUPERIOR
FEF034- TÓPICOS ESPECIAIS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA PROF.: LUDMILA MOURÃO 2ª FEIRA: 14H-17H LOCAL: SALA: 03	GAC 017- TOP. ESPECIAIS EM GAC PROFA ALICE TURMA B 6ª FEIRA: 10H-12H GINÁSIO	DEP013 – APERFEIÇOAMENTO EM FUTEBOL DE CAMPO PROF.: MARCELO MATTA 4ª FEIRA 8H – 10H - CAMPO/PISTA 6ª FEIRA 10H – 12H -CAMPO/PISTA E SALA CAMPO
FEF045- SIMBOLISMO DAS ATIVIDADES MOTORAS PROF.: EDNA 5ª FEIRA: 14H-18H LOCAL: SALA DA PISCINA INFERIOR	GAC 041- APERF. GINÁSTICA EM ACADEMIA PROF CARLOS COEHO 2ª FEIRA: 17H-19H 4ª FEIRA: 10H-12H SALA 1	DEP016 – APERFEIÇOAMENTO EM BASQUETEBOL PROF.: DILSON BORGES 2ª FEIRA E 4ª FEIRA 14H – 16H QUADRA POLIESPORTIVA
FEF074- CORPO E CULTURA PROFA MARIA ELISA 2ª FEIRA: 14H-16H- LABESC 4ª FEIRA: 14H-16H- LABESC		DEP044 – DESPORTO ESCOLAR PROF.: CARLOS FERNANDO 2ª FEIRA: 14H-18H SALA 2
		DEP011- APERFEIÇOAMENTO EM ATLETISMO PROF JOSÉ AUGUSTO 2ª FEIRA: 15H-16H- CAMPO/PISTA 4ª FEIRA: 14H-16H- CAMPO/PISTA
		DEP 035- TÓPICOS ESPECIAIS EM DESPORTOS

		PROF. CARLOS NACIMENTO TURMA C 2ª FEIRA: 16H-18H- SALA PISCINA SUPERIOR 3ª FEIRA: 17H-18H- SALA PISCINA SUPERIOR
--	--	--