

# **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA SOCIEDADE DO CAPITAL: UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Jose Pereira Sousa  
Betânia de Moreira Moraes  
Valmir Arruda de Sousa Neto  
Niágara Vieira Soares Cunha  
Érico Costa Bernardo  
Danielle Sampaio Albuquerque  
Aline Lima Torres

Este estudo busca refletir criticamente sobre o modelo de formação de professores de Educação Física presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) enquanto uma particularidade constituída no interior da sociedade do capital em crise. Nossa reflexão se desenvolve sobre os seguintes pontos: 1) a teoria das competências como eixo norteador do processo de formação, conduzindo o modelo de formação em Educação Física pelos ideais pragmáticos do saber fazer dissociado de uma teoria que reflita sobre a totalidade social; 2) a concepção de ciência presente nas diretrizes guiada pela concepção da pesquisa do eterno cotidiano, no qual o saber fazer pesquisa em educação passa a se constituir num conjunto de métodos que reflitam sobre o cotidiano escolar dissociado de conteúdos teóricos que guiem o ato de pesquisar e produzir conhecimento; 3) o objeto de estudo da área apontado como movimento humano, o qual no coloca diante de um objeto dissociado de conteúdo histórico, descrito como o simples ato anatômico fisiológico de locomoção do gênero humano; e 4) a fragmentação da formação em duas titulações: bacharelado e licenciado; a qual desvenda os interesses do sistema CONFEF/CREF de fragmentação da categoria dos professores de Educação Física. A análise da referida lei nos apresenta que o modelo de formação presente nas DCN está em direta consonância com as necessidades impostas pelo capital em um contexto de crise, do qual emerge o projeto político neoliberal, assim como a flexibilização das relações de trabalho. Expondo o vínculo da referida resolução com o novo projeto político-pedagógico dominante necessário ao capital em crise.

Palavras chaves: Formação Docente. Educação Física. Sociabilidade Capitalista

## **INTRODUÇÃO**

A nossa análise surge a partir da reflexão do real ao apreendermos o movimento contraditório de domínio do capital sobre o trabalho expresso na estrutura do sistema capitalista de produção, o qual é erigido sobre a lógica de produção de mercadoria e extração de mais-valia em oposição aos interesses coletivos de produção, circulação e consumo. Desvendando os fundamentos dessa ordem social compreendemos que este sistema é conduzido invariavelmente a constituição de crises cíclicas, nas quais demarcamos o processo de mudanças superestruturais.

Seguindo as análises formuladas por Mészáros (2006), compreendemos que no atual contexto de crise sistêmica do capital a educação é tomada enquanto mecanismo de re-incorporação da taxa de lucro do capital. A educação assume essa tarefa na medida em que: 1) cumpre a função de elevação da taxa de lucro ao ser transformada em

mercadoria; 2) é utilizada como mecanismo de preparação da força de trabalho sobre o padrão de especialização flexível; 3) aparece como mecanismo de regulação social, constituinte de padrões comportamentais, éticos e morais.

Portanto, as diversas determinações sociais apontam para a necessidade do sistema dominante de requisitar a constituição de um novo projeto político-pedagógico de educação do ser social. Contudo, a própria educação representa uma totalidade, parte de uma estrutura maior na qual a Educação Física é parte integrante. Assim, os determinantes que atuam sobre a educação exercem severas influências sobre a Educação Física e sobre o seu processo de formação acadêmico-profissional. Desta forma nos propomos, nas páginas que seguem, a refletir sobre o processo de formação a partir das transformações acarretadas pela implantação das Diretrizes Curriculares homologadas através da Resolução 07 de 2004 que determina a nova conformação curricular dos cursos superiores de Educação Física.

A análise da Resolução 07/04 que passa a definir a reestruturação curricular dos cursos de formação de professores de Educação Física, atrelada a LDB de 1996. Nossa análise se desenvolve sobre quatro pontos: 1) o paradigma hegemônico das competências como eixo norteador da formação de professores e profissionais; 2) a concepção de ciência presente nas diretrizes; 3) o objeto de estudo da área; e 4) a fragmentação da formação em duas titulações: bacharelado e licenciado.

### **As Diretrizes Curriculares e a Teoria das Competências**

Iniciamos a nossa reflexão sobre a chamada teoria das competências, já que este elemento determina os demais pontos que serão alvos de crítica, refletindo sobre as conseqüências particulares do racionalismo instrumental burguês representado no campo da educação nas teorias do aprender a aprender sobre o processo de formação de professores.

No que se refere à Resolução 07/04, as competências são citadas em vários pontos do texto sem uma explicitação clara em relação aos conteúdos ou ao real significado das competências. Concordamos com a reflexão de Lacks (2005, 93), quando esta expressa que o “conceito de competência aparece de maneira simplista, reducionista, pois não se sabe se são princípios ou objetivos”. O artigo 6º da resolução se refere às competências com mais ênfase dentre todos os 15 artigos do texto, e apenas afirma:

Art. 6º: As competências de natureza político-social, éticomoral, técnico-profissional e científica deverão constituir a concepção nuclear do projeto pedagógico de formação do graduado em Educação Física. (BRASIL, 2004)

Deste artigo pouco se pode deduzir do real significado do conceito de competências. Podemos obter mais êxito na análise realizada por Moraes e Torriglia (2003) a respeito dos documentos lançados pelo Ministério da Educação intitulado *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior* publicados em duas versões nos anos de 2000 e 2001.

A partir da referida análise, podemos compreender mais radicalmente a repercussão da teoria das competências no que se refere ao processo de formação de professores, em relação ao conhecimento e seu processo de transmissão.

A imediatividade prática que deve estar em todo conhecimento a ser adquirido, como elemento definidor de sua importância, é reproduzida no processo de formação de professores. No que se refere à prática pedagógica, essa regra adquire o caráter de

exclusão do processo de apropriação dos conhecimentos universais em troca de um método que representa uma pura reflexão empirista sobre a prática docente.

A referida análise denuncia, ainda, que o modelo se pauta sobre a chamada “prática reflexiva” o que em sua essência significa apenas a reflexão da prática pela prática. Ou seja, trata-se de refletir sobre uma ação imediata com vias a encontrar solução para as diversas problemáticas sócio-educacionais no processo de ensino e aprendizagem, uma reflexão pautada na troca de experiências docentes e a valorização da criatividade, como bem expressam as palavras das autoras ao afirmarem que

não é difícil perceber que tal “reflexão”, na maioria das vezes, não ultrapassa o processo associativo de empirias compartilhadas – em um mundo abarrotado de pormenores quase imediatos [...] de uma “saber-fazer” pragmático, até mesmo criativo, que, todavia, restringe fortemente possibilidades mais amplas e críticas de conhecimento. (MORAES e TORRIGLIA, 2003, p. 46-47)

Percebemos, portanto, que a tarefa de solução de problemas passa a ser um elemento determinante também da atividade docente, contudo a reflexão docente guiada pela centralidade simplória de solução de problemas cotidianos representa a própria degenerescência do processo de formação docente. Encontramos significado para essa afirmação, ao percebermos, a partir da citação anterior, que a chamada prática do professor reflexivo não passa de uma análise empírica e imediata sobre os acontecimentos corriqueiros existentes no interior do processo ensino e aprendizagem, ou seja, conclama-se a efetivação de uma reflexão ausente dos instrumentais teóricos necessários à superação da análise superficial e restrita ao elemento aparente do real. O que necessariamente dá vazão a uma prática docente dissociada de preceitos teóricos, o que corresponde à nova qualidade de educação indicada pelas políticas educacionais na qual “o desempenho prático-imediato exigido pela nova organização do sistema produtivo em que a teoria, por exigir mais tempo para a sua elaboração, está fora dos ditames dessas políticas em vigor” (ÁVILA, 2005, p. 89).

Ávila destaca que esse novo projeto político-pedagógico nega qualquer relação entre o particular e o universal, ou seja, a concepção de reflexão do processo pedagógico nega as relações imbricadas e necessárias entre escola e a totalidade social que a cerca. Tal concepção acaba por negar o próprio processo de reflexão da atividade docente como um método no qual os conteúdos das diversas particularidades só podem ser decifradas em sua essência no processo de abstração, onde devem ser reconstituídas as mediações entre esses fenômenos particulares e sua totalidade social, à medida em que o particular se sobpõe ao universal, refletindo a unidade contraditória entre particular e universal.

Portanto, a precarização da formação está explícita na negação das relações entre particular e universal por parte do novo projeto pedagógico, o que acaba por negar o processo de ensino e aprendizagem regido sob o “princípio curricular para a organização dos conteúdos, o da *espiralidade da incorporação das referências do pensamento*. Significa compreender as diferentes formas de organizar as referências do pensamento sobre o conhecimento para ampliá-los” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 33). No qual se compreende o processo de apreensão do conhecimento em estrutura de múltiplas aproximações sucessivas.

Em outros termos, sob a compreensão da apropriação do conhecimento em seu caráter de espiralidade conduz no âmbito da educação a construção de mediações entre particular e universal, e os diversos complexos são expostos à razão humana, passando a ser determinantes no planejamento da atividade pedagógica. Nesse sentido, podemos aferir que esse processo teleológico de elaboração da prática docente está apartado do

percurso de formação de professores no interior do novo projeto hegemônico do capital, sobre esse modelo de formação docente está à ação docente guiada pelo mais vulgar pragmatismo. Sobre essa questão é pertinente refletirmos sobre os escritos de Ávila (2005, p. 90) quando este afirma que

O pragmatismo justifica-se na concepção de que é verdade aquilo que é útil para a ação imediata. Os parâmetros para se pensar as possibilidades de ação são estabelecidos pelo que é dado na relação imediata no cotidiano. Portanto, pensar na relação entre universal e particular torna-se indesejável ou inútil para a ação do “sujeito”, que se constitui na relação direta com o meio em que está inserido. Esse meio, no entanto, é entendido de forma reducionista, uma vez que compreende o seu entorno como se fosse descolado das relações sociais constituidoras daquelas que determinam suas condições socioculturais. No máximo, é admitida a mútua influência sobre esses dois campos ou então as relações sociais estabelecidas contemporaneamente são responsáveis pela condição que impossibilita ao sujeito assumir-se plenamente como tal.

Esse modelo de formação enquadra-se na histórica estratégia burguesa de negar à classe trabalhadora o conhecimento como um instrumento essencialmente necessário para o entendimento e transformação do real. Essa estratégia resulta na negação do sujeito enquanto ser histórico, enquanto ser determinante no processo de determinação do real. No caso específico do professor, percebemos duas questões: negar o conhecimento, para negar o ser social em sua existência enquanto sujeito histórico. A negação do conhecimento adquire um papel preponderante na inserção do professor nos novos paradigmas de exploração intensiva impostos pelo modelo de acumulação flexível, bem como na extração da mais-valia adquirida com a venda da mercadoria educação. O que nos remete a segunda questão, estando esta diretamente determinada pela primeira: implica na inserção dos professores sobre o novo modelo de regulação social que se ergue sobre a supremacia do individualismo, a negação das classes sociais e da luta histórica da classe trabalhadora pela superação da propriedade privada.

Por sua vez, a negação do conhecimento imposto pela teoria das competências transforma o professor em um simples executor de métodos e técnicas de ensino e aprendizagem. Lacks aponta nesse processo de negação ao acesso ao conhecimento à perda da autonomia pedagógica e política do professor. Confirma-se, afinal, a hiperexploração do professor em um processo de proletarização docente:

A abordagem pedagógica centrada nas competências acaba por limitar o processo de ensino-aprendizagem em sua dimensão técnico-instrumental, uma vez que o papel do professor é atender a desempenhos específicos, definidos pelas diretrizes curriculares. É, portanto, retirada sua autonomia do trabalho docente e materializada a proletarização do educador. (LACKS, 2004, p. 90)

### **A Concepção de Ciência e a Pesquisa do Eterno Cotidiano**

Podemos refletir a partir da análise marxista que uma formação docente com essas características aprofunda e concretiza a atividade alienada do professor, já que este de forma geral encontra-se ausente dos processos reais de planejamento e elaboração de sua prática docente, ou seja, o professor está alheio às determinações que definem o projeto político-pedagógico em sua prática docente. Tal processo apenas é possível;

primeiro pela re-significação do que é “conhecimento” e, conseqüentemente, por intermédio do aligeiramento da formação. Os dois pontos são centrais para a formação docente e para constituição do novo trabalhador, no que se refere ao segundo ponto por nós referido. As análises de Moraes e Torriglia (2003, p. 53) destacam que a “formação profissional articula-se diretamente com o desenvolvimento das competências e não mais com os saberes ou conhecimentos. Ou seja, o conhecimento aparece como meio ou recurso”. Trata-se, portanto, da própria subsunção do conhecimento às competências, e a razão direta desse processo está na redefinição do conceito de pesquisa no processo de formação dos professores.

A reflexão construída pelos autores acima citados aponta que a apreensão do conhecimento do que é pesquisa científica, ou o saber pesquisar, adquire uma nova definição ao passar a significar uma simples apropriação de métodos e procedimentos necessários a pesquisas científicas. O que resulta na dissociação entre pesquisa, apropriação e produção do conhecimento. Já que, nessa nova lógica inserida pelo projeto dominante, a pesquisa está submetida aos procedimentos instrumentais de ensino oferecendo, desse modo, um caráter científico ao mais puro empirismo: a ciência a serviço da análise do eterno cotidiano do processo de ensino e aprendizagem. Novamente o irracionalismo e o racionalismo burguês encontram convergência no interior do novo projeto político-pedagógico dominante. Por fim, Moraes e Torriglia (2003, p. 53) resumem a nova função concebida à pesquisa, ao afirmarem que;

Na medida em que estabelece a formação de competências no cotidiano como o horizonte possível da pesquisa, impõe-se não mais a tarefa de explicitar a complexidade da existência empírica, mas, inversamente, a de realizar empiricamente o processo de formação. Reafirma-se, assim, acriticamente, a existência empírica como orientação do processo.

Podemos, assim, refletir que o processo de formação de professores expresso na política neoliberal visa re-significar o conceito de ensino-aprendizagem e de pesquisa, a partir da centralidade dos procedimentos e instrumentos metodológicos em detrimento da apropriação do conhecimento historicamente acumulado. No novo projeto político-pedagógico dominante, a ação docente não possui a centralidade no domínio pleno dos conhecimentos científicos, técnicos e políticos, a unidade inseparável destes conhecimentos aponta para uma atuação docente na qual os conteúdos ou conhecimentos necessários a uma época histórica são repassados às novas gerações; assim como a base intelectual necessária para que novas respostas sejam ofertadas aos acontecimentos imprevisíveis que permeiam a vida social, ou seja, para a constante objetivação do novo. São essas características que oferecem à educação a unidade dialética entre seu caráter *strito* e *lato*, apontado por Lukács (2007).

O novo modelo de formação proposto constitui a centralidade dos procedimentos e métodos didáticos em uma atuação alheia à política de classe que permeia a prática docente. O caráter de classe dominante impregna-se à ação do “novo docente”, a partir da negação da apreensão do real em sua totalidade e essência. A ausência dessa reflexão em seu processo teleológico de planejar a atividade docente cria uma ação docente que se alicerça na ruptura entre particular e universal, portanto, forma-se o professor alheio aos elementos políticos e de classe que permeiam a sua atividade pedagógica. Moraes e Torriglia (2003, p. 56) definem o processo de formação de professores desempenhado sobre essas características e indicam os elementos de classe que constituem a formação do “novo professor”:

Trata-se [...] de um processo a ser calcado na experiência cotidiana, na organização, na gestão, naturalizadas com os limites das competências empobrecidas que, pragmaticamente, anula as fronteiras entre o produzir conhecimento e, topicamente, manipular a prática. Não se trata mais de conhecer a realidade, de intervir sobre ela, mas tão-somente de perguntar como ocupar-se dela melhor, como alcançar mais eficazmente os objetivos.

Configura-se o professor-gestor nos moldes do trabalhador-gestor, ou seja, conforme modelo de organização do trabalho proposto pela acumulação flexível. O “novo educador”, alicerçado sobre a base da teoria das competências é necessário à efetivação do novo modelo de educação da classe trabalhadora proposto pelo sistema capitalista em crise.

No que se refere à Educação Física este modelo de formação docente pautado sob o neo-pragmatismo, constituído pela teoria das competências adquire um significado particular. Referimo-nos ao processo de re-edição do caráter anti-cientificista que historicamente tem marcado o processo de formação de professores nessa área. Sob essa lógica, a velha perspectiva tecnicista dominante durante o regime ditatorial – na qual a atuação docente era referenciada por uma técnica despolitizada – ressurgiu sobre um novo espectro e alicerçado sobre um discurso *teorético* que justifica a negação do conhecimento e a supremacia da prática em relação à teoria ou, como nos aponta Moraes e Torriglia (2003), a subsunção do saber às competências.

Mas a redefinição do caráter de pesquisa, apontada acima, tem relação direta com o segundo ponto de nossa análise, qual seja a concepção de ciência ofertada pelas Diretrizes Curriculares para os cursos de Educação Física. Sobre essa questão nos referiremos à análise de Lira (2004, 58), quando este afirma que:

A concepção fundamental de ciência subjacente ao texto das diretrizes da Educação Física é empírico-analítica. Falamos em fundamentos porque a flexibilidade alcançada permite uma série de outras vertentes que não tenham uma perspectiva teleológica – multiculturalismo, pós-estruturalismo, neo-pragmatismo e outras tendências que podem ser agrupadas, como subdivisões, na alcunha de pós-modernismo por terem em comum “...a atitude cética em relação à razão, a ciência, ao marxismo e à possibilidade de o capitalismo ser superado por uma sociedade que lhe seja superior”. Desta forma, teremos a manutenção da hegemonia desta tradição de pesquisa que cinde a qualidade de quantidade, objetivo de subjetivo, que valoriza o micro em detrimento do macro.

As análises de Lira (2004), Moraes e Torriglia (2003) nos permitem aferir que na concepção hegemônica de ciência presente nas diretrizes curriculares prevalece a convergência entre o irracionalismo burguês e sua racionalidade puramente instrumental. Esta afirmativa surge da reflexão apontada por Moraes e Torriglia (2003), os quais apontam que o processo de pesquisa passa a ter seu alicerce constituído sobre o irracionalismo pós-moderno e as suas vertentes ao negar a possibilidade de apropriação da essência das coisas e de apreensão da totalidade; tal concepção tem reflexo direto sobre as vertentes instrumentais de pesquisa que buscam analisar as relações de ensino-aprendizagem, desconsiderando os seus múltiplos determinantes, limitando-se a pesquisar o mais puro “didatismo”. O que, na prática significa como já argumentado, a supremacia da reflexão sobre os métodos, ações, técnicas de ensino, em uma reflexão descritiva do cotidiano escolar, entre seus conflitos, problemáticas, esmerando um repertório de estratégias e procedimentos que visam a aferição de um método didático reflexivo que aponte soluções criativas ao eterno cotidiano docente. Concretiza-se a

pesquisa da roldana: o estudar a técnica pela técnica como meio para balizar a prática docente.

### **O Movimento Humano enquanto Objeto da Educação Física**

Chegamos ao terceiro ponto de nossa crítica, a qual se refere ao movimento humano enquanto objeto de estudo da Educação Física. Sobre essa questão observamos o artigo 3º das Diretrizes Curriculares que afirma

Art. 3º A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmica-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco em diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas. (BRASIL, 2004)

A concepção de movimento humano nos remete ao processo de tornar-se homem do homem, e ao conseqüente salto ontológico no qual está expresso o processo de constituição do ser social e de seu corpo, assim como de seus complexos, entre quais apontamos à linguagem, à cultura e à cultura corporal. A análise de Lukács (2007) demonstra que o processo de constituição do corpo está diretamente vinculado à efetivação das finalidades postas pelo trabalho, as habilidades motoras apreendidas, ou seja, a cultura corporal surge enquanto meio de efetivação da relação do homem com a natureza, o que a caracteriza como *mediação de primeira ordem*, processo no qual o corpo se constitui em sua totalidade. No gesto motor, no domínio das possibilidades anátomo-fisiológicas estão expressas as possibilidades de trabalho, de objetivação do novo, processo no qual o homem constitui a transformação da natureza e de si mesmo.

Desta forma, o domínio motor não se trata de um ato puramente anátomo-fisiológico, mas se efetiva também como um elemento teleológico, um constructo da consciência. São esses conhecimentos historicamente constituídos que compõem a cultura corporal e passam a enriquecê-la como atividade presente no tempo de não-trabalho, configurando-se enquanto *mediações de segunda ordem*.

A concepção hegemônica calcada na perspectiva positivista de ciência impõe o conceito de movimento humano como objeto de estudo da Educação Física. Este conceito apresenta em sua relação com o real o entendimento de que o movimento humano é um constructo inerente ao homem, definido unicamente pelos determinantes anatômico-fisiológicos constituídos no plano puramente individual, ou seja, o sujeito isolado em sua existência e o gesto motor como algo inerente ao homem. Este deve desenvolvê-lo, aprimorá-lo sob a orientação do professor de Educação Física, dentro dos limites individualmente estabelecidos pela sua formação anatômico-fisiológica. Tal compreensão coloca o professor de Educação Física na função de facilitador do processo de incorporação das técnicas e habilidades motoras, já que a concepção de movimento humano elimina o caráter histórico e intelectual presente na cultura corporal, concebe o gesto motor como espontâneo e dissociado do domínio da consciência. A conseqüência direta dessa vertente é que não há o que ensinar, não existe conteúdo, a função do professor passa a ser auxiliar os alunos a aprimorar a habilidade

que já existe em seus preceitos anatômicos, já que esta é inerente ao homem, surge com ele, em suma, um ser a-histórico detentor de uma técnica também a-histórica.

A análise de Lukács expressa o equívoco dessa vertente, pois até mesmo os reflexos condicionados na técnica de trabalho e das diversas culturas corporais, expressam em si um elemento teleológico no ato originário. Portanto, o domínio da técnica – no qual o gesto é automatizado – não expressa a ausência do elemento intelectual; o processo teleológico está na origem do processo de apropriação da técnica.

A eliminação do caráter intelectual na formação tem duas repercussões para a Educação Física: a primeira diz respeito à perda da centralidade da docência, necessária aos planos do sistema CONFEF/CREF's, de domínio sobre os nichos de mercados do campo não-escolar e a decorrente colonização sobre a atividade do professor de Educação Física neste campo de trabalho. A concepção de que o objeto de Educação Física é o movimento humano, elimina o conteúdo a ser ensinado, transformando o professor em um facilitador. O que nos leva ao segundo ponto: a aproximação da Educação Física ao novo projeto pedagógico dominante que pauta o fim da centralidade da transmissão do conhecimento, legitimando na Educação Física o neo-pragmatismo vigente, no qual a relação entre o particular e o universal é superada pela eterna reprodução e apropriação “reflexiva” do particular imediato, ou seja, da técnica pela técnica. Expressamos acordo com a reflexão de Lira (2004, p. 57) quando este afirma:

A opção pelo Movimento Humano como objeto de estudo da área demonstra a opção por uma Educação Física não crítica, já que seu maior expoente na área é a abordagem desenvolvimentista. Tomar o Movimento Humano como objeto é assumir, já na formação, uma concepção fragmentada de homem (cognitivo + afetivo + motor). Além do fato de ser um objeto muito abrangente já que o movimento humano pode ser objeto de investigação de várias disciplinas. Essa perspectiva de Educação Física foi amplamente criticada na década de 80 e situa-se no campo das pedagogias do consenso. Isto para não mencionar que nesta acepção está inviabilizada a possibilidade de construção /ou consolidação de teoria pedagógica da Educação Física, à medida que torna como objetivo central o desenvolvimento da habilidade motoras básicas (andar, correr, saltar, arremessar, etc.) confinando esta disciplina ao praticismo acrítico. Aqui não existe o que ensinar; apenas o que treinar.

Por sua vez, ao observarmos no artigo 3º (acima citado) um vasto número de áreas possíveis de atuação do professor de Educação Física, percebemos os interesses do sistema CONFEF/CREF's em garantir um meio legal para apropriação privada dos diversos campos de trabalho possíveis a Educação Física no campo não-escolar.

O que nos aponta, ainda, para o conceito de empregabilidade e polivalência presente no processo de formação de professores. A primeira está presente na medida em que são oferecidas diversas possibilidades de venda da força de trabalho do professor sobre condições de extrema precarização, bem como sobre uma variedade de funções como bem expressa o texto das diretrizes curriculares. A polivalência se apresenta como a necessidade de executar diversas funções sob uma mesma formação, o que surge como única saída individual para o contexto de desemprego estrutural. A questão recai na afirmação formulada pelas idéias dominantes de nossa época, as quais apontam que as “oportunidades” estão presentes, é necessário ter competência para aproveitá-las, afinal basta observar o texto das diretrizes. Como analisa Nozaki (2004),

se o trabalhador não conquistar sua vaga de trabalho, a razão está expressa na ausência de competências da parte do trabalhador para conquistar seu posto de trabalho.

#### *A Divisão do Currículo de Educação Física: bacharelado e licenciatura*

Desenvolvido o percurso até aqui delineado, podemos nos deter no quarto e último ponto no que tange a crítica das Diretrizes Curriculares, o qual trata da divisão da formação Educação Física em duas titulações: bacharelado e licenciatura. O artigo 1º do documento se refere logo a esta questão, quando expõe:

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 de Educação Básica. (BRASIL, 2004)

A divisão do currículo tem sua defesa expressa no texto formulado pela primeira comissão de especialistas a partir da necessidade imposta pela expansão do mercado de lazer e saúde no setor de serviços, discurso que converge com a enfática defesa da conquista do mercado de trabalho do meio não-escolar para os professores de Educação Física respaldada pelo sistema CONFEF/CREF. Para tanto existia necessidade de uma formação específica para esse campo de trabalho. Kunz (1998, p. 38) expressa essa idéia com os seguintes termos:

a criação do bacharelado foi, fundamentalmente, uma resposta aos argumentos de que a formação do licenciado não vinha atendendo ao desenvolvimento das qualificações e das competências necessárias a intervenção do profissional nas diversos campos de trabalho não-escolar.

Nozaki (2004) aponta que os “idealistas” de plantão deste sistema não refletiram as reais circunstâncias de expansão do setor de serviços ordenada pelo sistema do capital em crise, resultando na extrema proletarização do trabalho docente.

Para desvelarmos as contradições que permeiam a reflexão dominante quanto ao embate em torno das Diretrizes Curriculares, basta observarmos que as diretrizes do Banco Mundial, citadas por Leite presentes nos escritos de Cardozo (2003, p. 312-313), defendem o caráter generalista em seu modelo de formação, quando afirmam que

hoje em dia uma sólida formação geral seria mais importante para as empresas do que a formação profissional, não só porque a segunda depende da primeira, mas também porque, por estar mais relacionada com as atividades específicas de vários ramos industriais, a formação técnica contaria com o interesse das empresas, que buscariam desenvolvê-las para as suas atividades.

Segundo Cardozo (2003, p. 313), a formação deveria estar voltada para a treinabilidade, o que envolve as seguintes características:

desenvolvimento de habilidade cognitiva; desenvolvimento de atitudes científicas; domínio da língua nativa; capacidade de comunicação; desenvolvimento de habilidades comportamentais voltadas para as

relações interpessoais e desenvolvimento da autodisciplina, da responsabilidade e da lealdade.

Apesar das Diretrizes Curriculares para os cursos superiores de Educação Física apresentarem acordo com o projeto internacional de educação do capital no que se refere ao caráter polivalente do modelo de formação, o embate se efetivou no interesse do capital internacional com inserção no campo da educação contra os interesses dos capitalistas nacionais com investimento de capital no setor de *fitness* e ensino superior, representados pelo sistema CONFEF/CREF's.

Podemos constatar a partir das análises de Nozaki (2004), Taffarel e Lira (2005), e Sadi (2009) que os interesses do capital nacional defendidos pelo sistema CONFEF/CREF's, e garantidos com a divisão do currículo, são: a legalidade do próprio sistema em constituir um “profissional de Educação Física” responsável pelo mercado de práticas corporais no campo não-escolar; constituição de um profissional que deve deter as características de um prestador de serviços no campo não-formal de trabalho; a criação de uma necessidade artificial de consumo do curso de bacharelado em Educação Física, concretizada ao instituí-lo como único meio de acesso legal ao mercado das práticas corporais fora da escola, após a regulamentação da profissão.

Percebemos, a partir dessa análise, como a estrutura do capital constrói a sua relação artificial entre produção, circulação e consumo em sua lógica metabólica, já que o processo de regulamentação cria a necessidade de uma formação específica para um campo de trabalho – ou seja, cria a produção da formação em bacharel – associada à necessidade de seu consumo por parte dos professores que almejam trabalhar no campo não-escolar de práticas corporais, garantido, assim, a circulação da mercadoria educação. O curso de bacharel representa, desta forma, a construção de uma forma de consumo artificial imposta pela lógica de expansão e acumulação deste sistema. A força de trabalho do ser social que domina os conhecimentos históricos de uma determinada cultura corporal deve recorrer ao diploma de bacharel, ou curso de provisionado<sup>1</sup> do sistema CONFEF/CREF's, para adquirir o registro profissional e, com isso, a permissão para a venda da sua força de trabalho. Esses são os meios para transformar a sua força de trabalho em valor-de-troca, ou seja, por intermédio do consumo da mercadoria educação.

Portanto, a crítica quanto ao modelo de formação está longe de resumir-se a contradição entre uma formação especialista ou generalista, como defendem respectivamente o sistema CONFEF/CREF e o BM. A nossa crítica a esse modelo de formação está associada ao seu caráter de classe, o qual almeja adequar os professores ao novo padrão de acumulação flexível de regulação social imposto pelo sistema capitalista.

O esfacelamento da profissão, apontado por Taffarel e Lacks (2005), é aqui justificado pela tese dominante de perda de centralidade da docência na Educação Física, a qual afirma que a atividade fora do ambiente escolar não caracteriza uma ação docente. Encontramos nesta tese uma das principais justificativas para a divisão do currículo do curso de formação de professores em Educação Física. O equívoco dessa tese está em negar o elemento intelectual e histórico presente em todos os conteúdos da cultura corporal, o que a caracteriza como um conhecimento humano, que deve ser repassado às demais gerações de homens e mulheres, seja na escola ou fora dela.

---

<sup>1</sup>Curso ofertado pelo sistema CONFEF/CREF aos trabalhadores das práticas esportivas, que atuam fora da escola, como exigência para concessão do registro profissional na modalidade de provisionado. O registro é ofertada sobre a condição de comprovação da atuação profissional com as práticas corporais até três anos antes da confirmação da regulamentação da profissão de Educação Física.

A compreensão da cultura corporal como um conhecimento sobre o qual perpassam a compreensão de técnicas, normas, histórico em sua relação com a totalidade social, conclama a atividade político-pedagógico como um processo de transmissão do conhecimento.

Podemos concluir, a partir de Lukács (2007), que o caráter ontológico da cultura corporal apresenta sempre um elemento pedagógico em sua transmissão, seja no espaço escolar ou não-escolar, o que caracteriza a sua perpetuação como uma atividade docente. Essa análise nos leva a apontar que a diferenciação entre a atuação do bacharelado e licenciado resume-se ao local de trabalho de ambos, e não pela atividade exercida, já que ambos são professores de Educação Física.

Contudo, a divisão do currículo oferta danos que vão para além da fragmentação da categoria profissional. Percebemos na divisão do currículo o próprio aligeiramento da formação de professores em Educação Física. Para sublinhar essa questão, recuperamos a análise de Lira, a qual aponta que a divisão do currículo efetiva a fragmentação do conhecimento e desqualificação do professor no processo de formação acadêmica, já que, a divisão do currículo entre bacharelado e licenciatura traz problemas “de ordem epistemológica e políticas porque implicará a seleção de conteúdos e procedimentos e a desarticulação do ensino-pesquisa-extensão para um; ou para os dois cursos, implica em diferenciar o trato com o conhecimento entre um e outro” (TAFFAREL e LIRA, 2005, p. 123).

Em sua tese, Lira (2004) complementa sua crítica ao apontar a impossibilidade de definição teórica de quais seriam os conteúdos referentes à formação de bacharel ou licenciado, qual disciplina é específica de um determinado curso e suas demais áreas transversais. Quanto a desarticulação entre ensino-pesquisa-extensão, o referido autor analisa que a fragmentação do currículo entre bacharelado e licenciatura provoca antinomias, anacronismo e contradições que podem ser entendidas

no sentido de “oposições recíprocas”, que têm como indicadores a separação entre “teoria e prática”, a separação entre as áreas de conhecimento técnico (ou área de conteúdo) e a área de conhecimento pedagógico, conhecimento biológico, conhecimento sociológico, conhecimento filosófico. As contradições podem ser identificadas nas relações de produção e segregação do conhecimento, qualificação individual x desqualificação do coletivo de trabalhadores, na alienação x consciência de classe. (LIRA, 2004, p. 63)

O pensamento do referido autor defende que a fragmentação do conhecimento, no processo de seleção dos conhecimentos para as respectivas áreas de formação, impede a relação entre ensino, pesquisa e extensão. A dicotomia é expressa na desarticulação entre competência política e competência técnica, sob a qual a relação pesquisa-ensino-extensão – que deve ter sua articulação formulada pela relação entre saber teórico e prático – está inviabilizada na medida em que os respectivos conhecimentos existem apartados no processo de formação.

A formação fragmentada expressa o aprofundamento da formação unilateral do ser social, expresso por Marx (2004) na ruptura entre o saber intelectual e prático, ou seja, o processo histórico de especializações conduz a um tipo de formação em que o sujeito saiba mais de menos. Contudo, a contradição presente no novo projeto político-pedagógico pautado sobre à lógica da teoria das competências, é que passamos a formar para que o sujeito possa “saber menos do mínimo”.

Portanto, as Diretrizes Curriculares de Educação Física representam uma parte do processo de domínio do capital sobre o trabalho. Nesse solo histórico, o processo de formação humana representa expropriação do saber histórico da classe trabalhadora, o qual representa uma barreira da própria da lógica metabólica do capital. Já que, o

conhecimento que pode elevar as capacidades intelectuais e culturais do ser social é expropriado da classe trabalhadora, em troca é ofertado no processo de formação apenas o saber explicitamente necessário à constituição de valor-de-troca no palco do mercado, ou seja, a “filosofia da roldana” como único saber necessário à classe explorada: o trabalhador deve entender sempre o micro e sem ligação com a totalidade, o saber executar, mas sem refletir sobre o processo de execução em sua totalidade.

### **Considerações Finais**

Concluindo, sublinhamos que a barreira ao desenvolvimento intelectual do ser social surge da contradição entre produção e necessidade, na qual o conhecimento produzido não atende aos anseios coletivos dessa sociedade, mas apenas aos interesses de expansão e acumulação do capital. Esse processo está claro na medida em que o saber socializado é o saber reprodutor de valor; a contradição entre produção e necessidade está expressa no saber disseminado que se constitui apenas como uma necessidade individual do trabalhador, ocultada a relação de exploração do trabalho assalariado, bem como do interesse privado de uma classe dominante que se apropria da mais valia do trabalho expropriado e explorado.

Ademais, demonstramos que modelo de formação proposto pela Resolução 07 de 2004, institui o aligeiramento da formação docente, na medida em que fragmenta o conhecimento e determina a sua subsunção ao paradigma da teoria das competências. Paradigma este que concretiza o saber puramente instrumental, e determina a formação pautada no aprender a solucionar as situações problemas, processos ausente de uma reflexão sobre os fenômenos para além de sua aparência caótica. A disseminação de uma chamada prática reflexiva no seio da atuação docente conduz a ação do educador dissociada da posse do conhecimento que autorize uma análise que reconstitua a unidade entre aparência e essência. Esse modelo de formação docente não permite ao professor a compreensão efetiva da realidade, e nega o acesso a instrumentos eficazes para uma intervenção docente consciente, repleta em sua dimensão técnica e política.

Reafirmamos que o viés pragmático do aprender a aprender segue o caminho oposto a apropriação do conhecimento historicamente constituído e a análise crítica do real. Constitui a formação do professor dissociado do saber histórico e o adéqua aos novos modelos de exploração constituídos sobre a hegemonia do capital. Na Educação Física, o processo de formação em duas graduações implementa a fragmentação e o aligeiramento da formação de professores; o aprofundamento do ser unilateral no seio da atuação docente; a formação de professores detentores da técnica para o meio não-escolar, e o professor detentor do saber político legitimado no interior da escola.

Compreendemos, em nossa análise, que o aligeiramento da formação de professores coaduna com o processo de formação de “mão-de-obra” barata e parcialmente qualificada para o novo setor a ser explorado, o atrativo mercado da educação. Destacamos nesse processo a chamada proletarização docente, o que significa inclusive a constituição de um exército de reserva de professores para o mercado da educação, e a conseqüente hiperexploração da atividade docente no seio desse mercado emergente.

Assim, concluimos nossa análise afirmando a necessidade de superação deste modelo de formação concedido através das ingerências do sistema CONFEF/CREF luta a qual deve ser travada organização da insatisfação coletiva dos trabalhadores da Educação Física, avançado a exigência de um modelo de formação que atenda aos anseios históricos da classe trabalhadora por acesso ao conhecimento histórico.

Luta a qual deve ser efetivada como uma célula de organização de toda a classe trabalhadora, a qual posta em movimento possa varrer para debaixo do debate da história a realidade presente do capital. E expor aos olhos de todos a edificação de uma nova sociedade extirpada das relações de comando e comandados constituída na origem das classes sociais.

## Referências Bibliográficas

AVILA, A. B.; MULLER, H. V. O.; ORTIGARA, V.; Formação de Professores e Qualidade da Educação: “Direita, Volver”. In: Figueiredo, Z. C. C. (org.) **Formação profissional em Educação Física e o mundo do trabalho**. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.

BRASIL. Resolução 07, 31 de Março de 2007. Disponível em: <[http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/resolucoes/2004/res\\_2004\\_0007\\_CNE\\_CES.pdf](http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/resolucoes/2004/res_2004_0007_CNE_CES.pdf)> Acesso em: 16 de junho de 2009.

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

KUNZ, E. et al. Novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Educação Física: justificativas - proposições - argumentos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Ijuí - RS. v. 20, nº 1, p. 37 a 48, 1998.

MÉSZÁROS, István. **Para Além do Capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução: Paulo César Castanheira e Sergio Lessa – 1º edição, São Paulo: Boitempo, 2006.

LACKS, Solange. **Formação de Professores: a possibilidade da prática como articuladora do conhecimento**. Tese (Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação), Universidade Federal da Bahia, 2004.

CARDOZO, M. J. P. B. As Exigências Instrumentais da Acumulação Flexível do Capital e as Contribuições da Educação Básica para a Formação das Dimensões Subjetivas do Trabalhador. MENEZES, A. M. D.; FIGUEIREDO, F. F.; (Org.) **Trabalho, Sociabilidade e capital**. Fortaleza: Editora UFC, 2003.

LIRA, Claudio Santos Junior. **Formação de Professores de Educação Física: a mediação dos parâmetros teóricos-metodológicos**. Tese (Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação), Universidade Federal da Bahia, 2004.

LUKÁCS, Georg. **Ontologia do Ser Social**. Tradução Ivo Tonet. 2007. (mimeografado).

MORAES, M. C. M. Recuo da Teoria. In: MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O.; TORRIGLIA, P. L. (ORG). **Illuminismo as Avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORAES, M. C. M.; TORRIGLIA, P. L. Sentidos do Ser Docente e da Construção de seu Conhecimento. In: MORAES, M. C. M. (Org.) **Iluminismo às Avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DPeA, p. 45 a 60, 2003.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. **Educação Física e Reordenamento no Mundo do Trabalho**: mediações da regulamentação da profissão. Niterói, 2004. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal Fluminense, 2004.

SADI, Renato Sampaio. **Invasão de novas esferas, mercadoria, empregabilidade e valorização educacional**: Uma revisitação do Mundo do Trabalho no cenário da regulamentação do profissional de educação física no Brasil. Boletim Educação Física, Campo Grande, ano III, n. 31, nov. 2003. Disponível: em < <http://www.mnccr.org3.net/>>, Acesso em 16 de junho de 2009.

TAFFAREL, Celi; LACKS, Solange. Diretrizes Curriculares: proposições superadoras para a formação humana. In: Figueiredo, Z. C. C. (Org.) **Formação Profissional em Educação Física e o Mundo do Trabalho**. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, p. 89 a 110, 2005.

TAFFAREL, Celi; LIRA, C. S. J. Nexos e Determinações entre a Formação de Professores de Educação Física e Diretrizes Curriculares: competência para que? In: Figueiredo, Z. C. C. (org.) **Formação profissional em Educação Física e o mundo do trabalho**. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.