



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

OSVALDO GALDINO DOS SANTOS JÚNIOR

**ANÁLISE DA FORMAÇÃO INICIAL EM CURSOS SUPERIORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA EM BELÉM-PA:** o trato com o ensino do esporte em
licenciatura e bacharelado

BELÉM-PA
2023

OSVALDO GALDINO DOS SANTOS JÚNIOR

**ANÁLISE DA FORMAÇÃO INICIAL EM CURSOS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO
FÍSICA EM BELÉM-PA: o trato com o ensino do esporte em licenciatura e
bacharelado**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, na Linha de Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges.

BELÉM-PA
2023

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará**
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S237f Santos Júnior, Osvaldo Galdino dos.
ANÁLISE DA FORMAÇÃO INICIAL EM CURSOS
SUPERIORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM BELÉM-PA: o trato
com o ensino do esporte em licenciatura e bacharelado /
Osvaldo Galdino dos Santos Júnior. — 2023.
236 f.

Orientador(a): Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará,
Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Belém, 2023.

1. Emancipação Humana. 2. Educação Física. 3. Ensino
do Esporte. I. Título.

CDD 370

OSVALDO GALDINO DOS SANTOS JÚNIOR

**ANÁLISE DA FORMAÇÃO INICIAL EM CURSOS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO
FÍSICA EM BELÉM-PA: o trato com o ensino do esporte em licenciatura e
bacharelado**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, na Linha de Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Data da defesa:

Conceito: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/ICED/UFPA

Prof.^a Dr.^a Sônia Regina dos Santos Teixeira (Examinadora Interna)
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/ICED/UFPA

Prof.^a Dr.^a Arlete Maria Monte de Camargo (Examinadora Interna)
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/ICED/UFPA

Prof. Dr. Alexandre Fernandez Vaz (Examinador Externo)
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFSC

Prof. Dr. Hamilcar Silveira Dantas Junior (Examinador Externo)
Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cinema – PPGCINE/UFS

Pela dedicação na arte do cuidar, apoio, afeto, carinho, proteção incondicional, do amor para comigo recebido durante toda a minha vida pessoal e acadêmica, dedico a conclusão deste trabalho à minha família, aos meus pais, Osvaldo Galdino dos Santos e Lindimila das Graças Carvalho dos Santos (*in memoriam*), às minhas irmãs, Chrislene Carvalho dos Santos Pereira Cavalcante e Suzy Anne Carvalho dos Santos, e ao meu irmão, Alex Müller Carvalho dos Santos.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr. Carlos Nazareno, pelo acolhimento desde o processo seletivo. Desde então, desenvolveu-se e construiu-se uma relação de diálogo, muito aprendizado, respeito e amizade. Com sua serenidade e humanidade deixava momentos tensos dessa caminhada acadêmica serem mais suaves, mas sem perder a compostura, exigência e rigor que a sua posição como meu orientador exigia, o que me dava esperança (do verbo esperar) que iria conseguir chegar até aqui. Minha eterna gratidão, Naza.

À professora Dra. Sônia Regina, pelo compartilhamento e aprendizado durante a disciplina que cursei e por toda a humanidade presente em seu ser.

À professora Dra. Arlete Camargo, por aceitar contribuir para a pesquisa desde o período de qualificação de tese. Não consegui ser seu aluno nessa jornada de doutorado, mas ouvi falar de sua humanidade, compromisso e rigor com a pesquisa. Sou muito grato pelo aceite.

Ao professor Dr. Alexandre Vaz, que considero um grande intelectual da Educação Física brasileira e nunca imaginei que um dia seria membro examinador de um relatório de pesquisa meu. É um privilégio ter suas contribuições na minha pesquisa.

Ao Professor Dr. Hamilcar (Dantas Júnior), o convite partiu para compor a minha banca de qualificação, porque sondei um intelectual que discutia sobre o esporte, e escutei: "Hamilcar". Depois disso, fui fuçar tua tese e gostei bastante, mas não imaginava se tratar da sua pessoa, pois eu o conhecia, das leituras de textos, como Dantas Júnior. É uma honra, professor, tê-lo como membro da minha banca de defesa de tese.

A todos professores e professoras do PPGED/UFPA pelo saber compartilhado em sala de aula que levou a ricas discussões acadêmicas e de projeto de mundo.

Aos amigos e amigas de pesquisa do CAÊ, essa conquista também é fruto dos nossos encontros, estudos e discussões, pois, na medida em que fazíamos os debates, a pesquisa ganhava corpo, pois acontecia a qualificação pelo coletivo. Meu muito obrigado.

Aos camaradas de luta da LEPEL Pará, pelas ricas discussões sobre o método em Marx e Engels, que nos deixa em alerta na luta contra o capital. Aprendi que o

materialismo histórico-dialético é muito mais que um simples método de pesquisa, é uma teoria para a vida (teoria social). A vocês, meu eterno agradecimento.

Aos colegas do Programa pelos momentos em que compartilhamos alegria, saberes, frustrações, mas também falamos bobagem; em especial à Dorilene, Marielson, Lucas, Rafael, Rodrigo, Cleumir, Taissa, Gaby, Douglas, Albert, Alder, Edilson, Ingrid, Ana Claudia e Lucirene.

A minha irmã, Keké, por ser significativa em minha vida e pelo afeto incondicional para comigo. Pela mulher aguerrida que és e que muito me faz lembrar a nossa mãe.

Ao meu pai, Osvaldo Galdino (Poder), por sempre acreditar no meu sucesso e sempre elevar a minha autoestima. Ainda rememoro o teu apoio durante toda a minha vida para que eu estudasse. Meu grande amigo.

À minha mãe, Lindimila (*in memoriam*), sei que estaria muito feliz por mim, pelo que irei me tornar com a defesa desta tese. Esta conquista tem a tua garra. Te amarei para sempre.

À Suzy e ao Alex, pelo apoio e carinho, por entenderem que, em alguns momentos, não poderia estar cuidando do papai porque estava estudando e vocês revezavam essa tarefa. Meu muito obrigado, irmãos.

À Pania Pires por despertar em mim uma diferente forma de amar. Contigo, Pan, aprendi e deparei-me com situações que exigiram recursos, os quais não os possuía, logo, as contradições foram inerentes e repetições de erros aconteceram. Isso possibilitou o começo de uma jornada de autoconhecimento que fará de mim um homem ainda melhor: como sempre lhe prometi. Guardo os momentos de diálogo, cumplicidade, amizade, afeto, sorriso, companheirismo e tantos outros em que vivemos e sonhamos. Agradeço a ajuda e o acolhimento em um período da vida em que estava tão frágil e vulnerável. A construção e término desta tese tem a tua contribuição. Muito obrigado por tudo. Eu ainda te amo!

À Natalia, Ney e Robson pela acolhida, parceria e amizade.

Ao amigo Marcos Augusto (Aqua), pela amizade e companheirismo nos momentos felizes e não tão felizes da vida. Pelo diálogo de nossas produções intelectuais. Que bom compartilhar da tua companhia e ajuda. Obrigado camarada.

À Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) por ter concedido licença profissional e, com isso, permitir um maior tempo de atenção e estudo para a pesquisa.

Às professoras Rosângela e Aparecida por terem a sensibilidade e a compreensão com o momento da defesa da tese. A vocês, meu eterno agradecimento.

Às colegas e aos colegas da E.E.E.F. Nossa Senhora das Graças e da E.E.E.F. Bento XV.

A minha mais nova amiga, Ligia Aline, que, nesses momentos finais da jornada acadêmica, ajudou-me com sua atenção, conhecimentos da linguística ou apenas conversando sobre a tese e a vida.

“Um fantasma ronda a Europa: o fantasma do Comunismo. [...] O comunismo já foi reconhecido por todos [...] já é hora de os comunistas publicarem suas opiniões, suas metas, suas tendências abertamente [...]”.

(MARX; ENGELS, 1998, p. 07).

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo investigar a formação inicial em Educação Física a partir do enfoque do ensino do esporte, problematizando o conhecimento pós-moderno e as políticas neoliberais no currículo, apontando possibilidades da emancipação humana, a qual se insere no debate acerca da ação pedagógica e as contradições que advêm das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física. Nesse sentido, temos como objeto de estudo a formação inicial em Educação Física e sua interface com o ensino do esporte. A partir de contribuições da teoria social de Marx e Engels, Theodor Adorno, Saviani e de um quadro teórico específico da Educação Física brasileira, buscamos responder à seguinte questão problema: quais as possibilidades da emancipação na formação inicial em Educação Física, no contexto da pós-modernidade e do neoliberalismo, a partir do ensino do esporte? Elencamos nossos objetivos específicos, que também foram parâmetros na definição das seções desta pesquisa, como sendo: i) Analisar a formação inicial no Brasil sob a égide da pós-modernidade e das políticas neoliberais, as quais influenciam as orientações curriculares de Educação Física e ordenamento legal (Resolução nº 06/2018); ii) Revelar a produção do conhecimento da Educação Física brasileira e as proposições para o ensino do esporte; iii) Analisar o trato com o ensino do esporte presente nos cursos em licenciatura e bacharelado em Educação Física, por meio do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), plano de ensino das disciplinas ligadas ao esporte e as entrevistas de docentes, encontrando possibilidade de emancipação humana. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa que foi subsidiada pelo método em Marx e Engels. As etapas metodológicas consistem na revisão de literatura, investigação documental e pesquisa de campo. Desse modo, como técnica de coleta de dados, optamos pela entrevista semiestruturada. A análise seguiu o instrumento lógico de interpretação da realidade peculiar à epistemologia marxiana. Os resultados apontam que as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da Educação Física formam para a semiformação, na medida em que disseminam uma educação não emancipatória e dividem a área para atender aos novos campos de intervenção. Com isso, encontram respaldo no contexto pós-moderno e neoliberal. Concluímos, a partir do material empírico analisado, que o curso em licenciatura da FEF/UFPA dá indicativos de uma formação crítica capaz de contrariar a lógica por meio da qual o capital organiza a vida, podendo promover uma formação

emancipatória. O olhar para o esporte é visto à luz da sociologia, história, política pública, *marketing* e de uma base teórica metodológica de ensino de uma pedagogia socialista (crítico-superadora). A formação do bacharelado em Educação Física da UNIFAMAZ coaduna com os preceitos da pós-modernidade e neoliberalismo, adota a metodologia ativa estreitando relação com as pedagogias do aprender a aprender, sendo assim, forma em uma perspectiva não emancipatória. Por razões expostas, almejando uma educação emancipatória, defendemos a licenciatura ampliada como parâmetro formativo inicial de professores/profissionais da Educação Física e justificamos a formação humana a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica e da crítico-superadora.

Palavras-chave: emancipação humana; educação física; ensino do esporte.

ABSTRACT

This study aims to investigate initial training in Physical Education from the perspective of teaching sports, questioning postmodern knowledge and neoliberal policies in the curriculum, and pointing out possibilities for human emancipation, which is part of the debate about the pedagogical action and the contradictions arising from the National Curriculum Guidelines for Physical Education. In this sense, we have as an object of study the initial training in Physical Education and its interface with sports teaching. Based on contributions from the social theory of Marx and Engels, Theodor Adorno, Saviani, and a specific theoretical framework of Brazilian Physical Education, we seek to answer the following research question: what are the possibilities of emancipation in initial training in Physical Education, in the context of postmodernity and neoliberalism, from the teaching of sports? We listed our specific objectives which were also parameters in defining the sections of this research, as follows: i) to analyze initial training in Brazil under the perspective of post-modernity and neoliberal policies, which influence the curricular guidelines of Physical Education and legal order (Resolution No. 06/2018); ii) reveal the production of knowledge of Brazilian Physical Education and propositions for teaching sports; iii) to analyze the treatment of sports teaching in undergraduate courses in Physical Education, through the Course Curriculum, the teaching plan of disciplines related to sports, and the interviews carried out with teachers, finding the possibility of human emancipation. Methodologically, this research was based on the theories of Marx and Engels. The methodological steps consist of a literature review, documentary research, and field research. Thus, we adopted a semi-structured interview as a data collection technique. The analysis followed the logical instrument of interpretation of reality peculiar to Marxian epistemology. The results indicate that the current National Curriculum Guidelines for Physical Education form for semi-training, as they disseminate a non-emancipatory education and divide the area to meet the new fields of intervention. Therefore, they find support in the postmodern and neoliberal context. Based on the empirical material analyzed, we conclude that the FEF/UFPA degree course indicates a critical formation capable of contradicting the logic through which capital organizes life and can promote an emancipatory formation. Sports are seen in the light of sociology, history, public policy, marketing, and a theoretical-methodological basis for teaching a socialist pedagogy (critical-overcoming). The formation of the bachelor degree in Physical

Education at UNIFAMAZ is in line with the precepts of post-modernity and neoliberalism, adopting the active methodology, and strengthening the relationship with the pedagogies of learning to learn, thus forming a non-emancipatory perspective. For these reasons, aiming at an emancipatory education, we defend the extended degree as an initial training parameter for Physical Education teachers/professionals, and we justify human training based on the foundations of historical-critical pedagogy and critical-overcoming pedagogy.

Keywords: human emancipation; physical education; sports teaching.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL	América Latina
BM	Banco Mundial
BTM	Bases Teóricas Metodológicas
CAÊ	Centro de Estudos Avançados em Educação e Educação Física
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CELAFISCS	Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CES	Câmara de Ensino Superior
CFE	Conselho Federal Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
COESP	Comissões de Especialistas de Ensino em Educação Física
CONFED	Conselho Federal de Educação Física
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CP	Conselho Pleno
CREF's	Conselhos Regionais de Educação Física
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEF	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física
EaD	Educação a Distância
EF	Educação Física
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESAMAZ	Escola Superior da Amazônia
ESEF	Escola de Educação Física
ESMAC	Escola Superior Madre Celeste
ExNEEF	Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física
FEF	Faculdade de Educação Física
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
GTT	Grupo de Trabalho Temático
ICED	Instituto de Ciências da Educação
ICS	Instituto de Ciências da Saúde

IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEPEL	Linha de Estudo em Educação Física, Esporte e Lazer
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MEC	Modalidades Esportivas Coletivas
MEEF	Movimento Estudantil de Educação Física
MFI	Metodologia Funcional Interativa
MNCR	Movimento Nacional Contra o Profissão de Educação Física
MP	Medida Provisória
MT	Metodologia Tradicional
NDE	Núcleo Docente Estruturante
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
OI	Organismos Internacionais
PA	Pará
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPREF	Pensamento Pedagógico Renovador da Educação Física
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RBEFE	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte
STJ	Superior Tribunal de Justiça
TCE	Teoria Crítica do Esporte
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará

UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFAMAZ	Centro Universitário Metropolitano da Amazônia

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Estrutura acadêmica de Cinesiologia e Educação Física.....	114
Figura 2 –	Estrutura acadêmica de cinesiologia e esporte.....	115
Figura 3 –	Teoria da Educação Física.....	117
Figura 4 –	Transformação didático-pedagógica do atletismo.....	124
Tabela 1 –	Dados gerais dos participantes.....	149
Fluxograma 1 –	Categorias de conteúdo e subcategorias.....	155

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produção acadêmica sobre o esporte na formação de professores de educação física – 2005 a 2019.....	34
Quadro 2 – Relação dos eixos integradores com as disciplinas.....	146
Quadro 3 – Disciplinas da matriz curricular do bacharelado em Educação Física da UNIFAMAZ.....	152
Quadro 4 – Disciplinas da matriz curricular da licenciatura em Educação Física UFPA.....	153
Quadro 5 – Sinopse com dados da disciplina “Estudos Sociológicos em Educação Física” (FEF/UFPA).....	162
Quadro 6 – Sinopse com dados da disciplina “Administração e Organização de Eventos em Educação Física” (UNIFAMAZ).....	165
Quadro 7 – Sinopse com dados da disciplina “Gestão em Educação Física e Esporte” (FEF/UFPA).....	168
Quadro 8 – Sinopse com dados da disciplina “Administração e Organização Esportiva” (FEF/UFPA).....	169
Quadro 9 – Sinopse com dados da disciplina “Futebol e Futsal” (UNIFAMAZ).....	175
Quadro 10 – Sinopse com dados da disciplina “Natação” (UNIFAMAZ).....	175
Quadro 11 – Sinopse com dados da disciplina “Futsal” (FEF/UFPA).....	176
Quadro 12 – Sinopse com dados da disciplina “Futebol” FEF/UFPA.....	176
Quadro 13 – Sinopse com dados da disciplina “Natação” (FEF/UFPA).....	177
Quadro 14 – Sinopse com dados da disciplina “Basquetebol” (FEF/UFPA).....	181
Quadro 15 – Sinopse com dados da disciplina “Voleibol” (FEF/UFPA).....	185
Quadro 16 – Sinopse com dados da disciplina “Estágio Supervisionado III” (FEF/UFPA).....	188
Quadro 17 – Sinopse com dados da disciplina “História da Educação Física” (UNIFAMAZ).....	190
Quadro 18 – Sinopse com dados da disciplina “Políticas Públicas de Educação Física, Esporte e Lazer” (FEF/UFPA).....	192
Quadro 19 – Sinopse com dados da disciplina “Bases Teóricas Metodológicas do Ensino dos Esportes” (FEF/UFPA).....	193

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
1.1 Problemática e objeto de pesquisa	20
1.2 Objetivos	40
1.3 Referencial teórico-metodológico	41
1.4 Estrutura da tese	53
2 A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA SOB A ÉGIDE DA PÓS-MODERNIDADE E DE POLÍTICAS NEOLIBERAIS	54
2.1 A pós-modernidade e o discurso das metanarrativas: surgimento do sujeito concreto	56
2.2 O contexto neoliberal	66
2.3 Currículo: conceito e definições e suas orientações na formação em Educação Física	75
2.3.1 Breve síntese das orientações curriculares em Educação Física	84
2.4 A discussão no campo da Educação Física: da decisão jurídica do STJ à resposta do Conselho Nacional de Educação	89
2.4.1 As (novas) DCNEF: “reforma ou revolução?”	94
3 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA .	103
3.1 O movimento renovador: críticas ao esporte	104
3.2 Objeto de estudo da Educação Física/Ciências do Esporte	108
3.3 O enfoque sobre o ensino do esporte	117
3.3.1 O ensino do esporte na abordagem crítico-emancipatória.....	119
3.3.2 O ensino do esporte na abordagem crítico-superadora.....	124
3.3.3 O ensino do esporte a partir de Sávio Assis	127
3.3.4 O ensino do esporte a partir de Valter Bracht	128
3.3.5 Ensino do esporte: contribuição da pedagogia do esporte	129
4 O TRATO COM O ENSINO DO ESPORTE NO CURSO DE LICENCIATURA E BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E POSSIBILIDADE DA FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA	137
4.1 Descrição do material empírico	137
4.1.1 Os dados do curso de bacharelado em Educação Física UNIFAMAZ	137
4.1.2 Os dados do curso de licenciatura em Educação Física da UFPA	144
4.1.3 Dados gerais dos participantes da pesquisa.....	148

4.1.4 Plano de ensino das disciplinas da licenciatura e do bacharelado.....	150
4.2 Apresentação das categorias discutidas	153
4.2.1 Currículo.....	154
4.2.2 Mercado de trabalho.....	162
4.2.3 Competência e habilidade.....	169
4.2.4 Fragmentação.....	171
4.2.5 Formação única.....	178
4.2.6 Esporte na licenciatura.....	180
4.2.7 Esporte no bacharelado.....	182
4.2.8 Metodologia.....	183
4.2.9 Ação pedagógica	186
4.2.10 Esporte como fenômeno social.....	188
4.2.11 Emancipação humana	193
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	196
REFERÊNCIAS.....	202
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	225
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	228
APÊNDICE C – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS	229
ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR BACHARELADO EDUCAÇÃO FÍSICA UNIFAMAZ	231
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	233

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa trata-se de uma tese de doutorado em Educação, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA), e apresenta como objeto a formação inicial em Educação Física e sua interface com o ensino do esporte. Além disso, este estudo integra o projeto de pesquisa *Sinais e Ruídos: investigação e produção de significados em formação de professores e práticas docentes*, sob coordenação do Professor Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges. O projeto de pesquisa em questão surge a partir de algumas indagações, dentre elas: “Quais as dificuldades e potencialidades na formação inicial e continuada? Quais as dificuldades e potencialidades no trabalho docente?” São questões de problemas identificados no plano da formação e atuação profissional em diferentes realidades educacionais.

Assim, este texto tem como finalidade um estudo amplo no âmbito da formação de professores, bem como sobre suas práticas pedagógicas, suas iniciativas de formação continuada, seus projetos especiais de intervenção, suas iniciativas de trabalho interdisciplinar, entre outros aspectos que podem estar sendo problemáticos em diferentes *lócus*, ou mesmo na produção de conhecimento. A análise do referido objeto de estudo desta tese doutoral faz parte da pesquisa supracitada.

1.1 Problemática e objeto de pesquisa

A formação inicial em Educação Física, desde a década de 1980, é permeada pela divisão entre a licenciatura e o bacharelado contida na Resolução nº 03/1987 do antigo Conselho Federal de Educação (CFE). A disputa entre os grupos que almejam dar a direção política e teórica da área acontece nos aspectos epistemológico e jurídico.

Epistemologicamente, ambos os cursos formam com os mesmos conteúdos indistintamente, na medida em que o ensino do esporte, por exemplo, pouco se diferencia. A diferença, então, está na objetividade do esporte a partir do espaço de atuação profissional. Logo, o esporte tratado no ambiente escolar possui um caráter geralmente de lazer¹; se tratado no espaço não escolar (academias de ginásticas, clubes, condomínios, centros de treinamento e demais campos de atuação

¹ Embora essa dimensão social sofra influência da dimensão de rendimento.

profissional), possui um caráter de rendimento, ambos permeados pela dimensão da educação. Juridicamente², há a proibição do licenciado em Educação Física de atuar em atividades que não são próprias da educação básica.

A formação inicial em Educação Física (BRASIL, 2018) adotou ingresso único no curso de graduação. Porém, na metade do curso, concluído a Formação Geral, o estudante deverá optar agora pelos Conhecimentos Específicos da licenciatura ou do bacharelado. A graduação terá duas opções, o que concede autonomia às Instituições de Ensino Superior (IES) para definir quantas saídas oferecerá à comunidade: i) bacharelado; ii) licenciatura; iii) formação integrada (as duas formações); vi) duas saídas, licenciatura e bacharelado; v) três saídas, bacharelado, licenciatura e formação integral (VENTURA; ANES, 2021).

Importante frisar que as possíveis saídas não alteram a unidade do curso, tendo em vista que sua materialidade está garantida historicamente ao longo do debate no campo da Educação Física, pelas diversas afirmações em favor, sejam explícitas ou implícitas, dadas tanto no Parecer nº 584/2018 quanto na Resolução nº 06/2010 (Ibid.). Nessa lógica, a exemplo do esporte, entende-se que o seu trato seja diferenciado para ambas as formações.

Acreditar que o campo de atuação profissional determina os caminhos da formação é uma mera abstração, um verdadeiro ataque à subjetividade dos professores, assegurado por fundamentos de uma formação flexível, aligeirada, subsidiada pela pedagogia do “aprende a aprender”, a qual tem o mercado de trabalho como parâmetro balizador.

Portanto, o presente estudo adentra no debate da formação inicial em Educação Física, mais precisamente a maneira como o campo tem tratado o conhecimento sobre o esporte, com base em fundamentos que permitem a crítica. A proposição da qual partimos é de que os cursos de graduação em Educação Física, nos graus existentes (bacharelado e licenciatura) de acordo o ordenamento legal³, não conseguem tratar o esporte em suas dimensões históricas, culturais, políticas,

² Recurso especial N. 1.361. 900-SP (2013/0011728-3). Disponível em: https://ww2.stj.jus.br/docs_internet/revista/eletronica/stj-revista-eletronica-2014_236.pdf. Acesso em: 06 fev. 2019.

³ A legislação mais atual da Educação Física é a Resolução CNE/CES nº 06/2018, que manteve a fragmentação nos dois graus de maneira repaginada a anterior (Resolução CNE/CES nº 07/2004), ao permitir entrada única no curso de graduação com possibilidade de saída dupla a critério do graduando.

antropológicas e sociológicas, isso porque ambos fragmentam o saber desse fenômeno de dimensão abrangente.

Além disso, ressalto que o contexto atual da pós-modernidade e neoliberal é um desafio à promoção de uma formação crítica a partir do conceito marxiano, uma vez que a pós-modernidade nega a razão como mediação de compreensão da realidade. Dessa forma, não existe verdade, mas verdades, assim como promove “o progressivo recuo da teoria” (MORAES, 2001) e extinção do marxismo em virtude da superação das metanarrativas. Já o neoliberalismo reduz a educação a um valor de troca, a educação, nesse patamar, carrega a própria racionalidade da sociedade capitalista, a qual é posta na mentalidade dos indivíduos por discursos ideológicos, muitas vezes “retóricos e sedutores” (ROSSLER, 2006) contidos na educação contemporânea.

De acordo com Shiroma e Evangelista (2015), as políticas do Brasil buscaram depauperar a formação intelectual dos professores. Assim, o que é próprio da profissão, mediar o conhecimento socialmente produzido e transmitir às gerações futuras, fica comprometido. Facci (2004), em seus estudos, conclui que teorias pedagógicas, como o construtivismo, e o professor reflexivo desvalorizam o trabalho docente, haja vista que adotam um subjetivismo que limita a possibilidade das pessoas efetivamente se humanizarem.

Contrariando tal perspectiva, a teoria social de Marx vincula-se a um projeto revolucionário que defende uma educação que promova, na mentalidade dos indivíduos, a consciência de classe e, com isso, a aspiração por transformação da sociedade capitalista para a efetiva humanização, pois “O objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana” (SADER, 2008, p.15).

Não se pode humanizar o capital. Promover formação sem levantar questionamentos dos condicionantes sociais, econômicos, históricos e políticos dos fenômenos sociais é anular a compreensão dos nexos existentes. Ainda segundo Mézáros (2008), limitar uma mudança educacional às margens corretivas do capital é abandonar de uma vez, conscientemente ou não, o objetivo de transformação social-qualitativa, assim como procurar margens de reformas sistêmicas no próprio modo de produção vigente é uma contradição. O autor continua: “É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativa diferente” (MÉSZÁROS, 2008, p. 27).

O interesse pessoal acerca da necessidade de estudar tal objeto de estudo deu-se em virtude de o autor desta tese haver lecionado em duas Faculdades de Educação Física. Nos anos de 2014 a 2016, foi professor da Escola Superior Madre Celeste (ESMAC) e, entre os anos 2017 e 2019, esteve como professor substituto da Faculdade de Educação Física (FEF) da UFPA.

Nesse período, o pesquisador vivenciou dois currículos que formavam licenciados em Educação Física, mas com diferentes perspectivas. No primeiro, o trato com o esporte foi mais pragmático no enfoque da técnica e da tática, tendo em vista que seu ensino estava fragmentado por modalidades esportivas, tais como: futsal, basquete, vôlei, futebol, handebol, atletismo, etc., a exemplo da FEF/UFPA. No segundo, além de compreender aspecto técnico-tático do esporte, abarcou conhecimentos culturais, antropológicos, históricos e sociais, e a classificação das modalidades esportivas estava em blocos, fator decisivo na diferenciação. Logo, se inferior, o conjunto das modalidades esportivas que compunham esse grupo era chamado de Esporte Coletivos I (futebol, futsal, futebol de cinco, futevôlei, etc.); se superior, era chamado de Esportes Coletivos II (vôlei, handebol, basquetebol, etc.), a exemplo da ESMAC.

Naquela oportunidade, os estudantes questionavam o ensino dos esportes em diferentes campos de atuação profissional, isto é, no espaço escolar e não escolar, pois o próprio Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de ambas as Instituições de Ensino Superior (IES) direcionavam o perfil profissional em uma perspectiva mais ampliada, apesar de terem, no campo acadêmico, discussões acaloradas na defesa da formação unificada e da formação fragmentada. Por isso, adveio o interesse pessoal em compreender o conhecimento do esporte nos currículos dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física e a possibilidade da crítica.

Academicamente, o interesse do pesquisador pela temática da fragmentação da formação em Educação Física já se desenvolve desde o mestrado em Educação, realizado na Universidade do Estado do Pará (UEPA), intitulada: *Formação em Educação Física: as concepções de professores e estudantes sobre a licenciatura e o bacharelado* (SANTOS JÚNIOR, 2013). Nessa ocasião, a pesquisa demarcou a produção acadêmica do pesquisador pela dupla formação em Educação Física. Todavia, à época da realização, não se tinha, em Belém, a formação em bacharelado, o que dificultou a análise curricular dessa habilitação e uma possível aproximação e comparação com a licenciatura. Assim, a concepção do bacharelado se deu a partir

de uma triangulação com a fala dos sujeitos (professores e estudantes) com as leis, as resoluções e os pareceres e com a literatura do campo.

O amadurecimento teórico do pesquisador com o campo da formação de professores se intensificou: i) pela atividade de pesquisa e extensão promovida pela Linha de Estudo em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL), desde 2014; ii) pelo ingresso no Curso de Doutorado em Educação (PPGED/UFGA) na linha de Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas, desde 2018; iii) pelo estudo e pesquisa realizada no Centro de Estudos Avançados em Educação e Educação Física (CAÊ).

A participação nos grupos de pesquisa possibilitou o aprofundamento com diferentes bases teórico-metodológicas, desde os estudos no campo da produção do conhecimento, que ocorreu por meio da apropriação de obras de Marx e Engels, Adorno e Horkheimer, passando pela análise da produção do campo da formação de professores, tendo como referência os estudos de Demerval Saviani e Paulo Freire, até as análises do campo da formação de professores de Educação Física e prática pedagógica, sobre a qual se discorre a seguir.

Em 2019, em parceria com o pesquisador Robson dos Santos Bastos, foi elaborado um artigo no qual se discutiu o debate do campo que antecedeu a publicação da Resolução CNE/CES nº 06/2018 e a concepção de formação contida nas (novas) Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação em Educação Física (SANTOS JÚNIOR; BASTOS, 2019, p. 317-327).

O referido artigo abordou, em um primeiro momento, as razões da decisão do Superior Tribunal de Justiça (STJ), a qual proibiu o licenciado em Educação Física de atuar em atividades que não são próprias da Educação Básica. Em um segundo momento, tratou da concepção de formação presente nas (novas) DCN, relacionando-a com a pedagogia das competências e com a simetria investida.

Naquele texto, apresentou-se a conclusão de que a Resolução CNE/CES nº 06/2018 tratou de repaginar a fragmentação da formação ao legitimar a dupla habilitação e obrigar as IES a oferecerem as duas formações. “Esta medida atende ao interesse mercadológico e acentua o rebaixamento teórico do futuro professor de EF” (SANTOS JÚNIOR; BASTOS, 2019, p. 324).

A conclusão principal, descrita no referido artigo, foi a de que as (novas) DCN, ao diferenciar os conteúdos programáticos na formação do licenciado e do bacharelado, adotam “[...] uma característica muito comum em um modelo neoliberal

de formação de professores, cujas lógicas da pedagogia das competências e da simetria investida prevalecem no desenvolvimento do currículo dos cursos de licenciatura” (SANTOS JÚNIOR; BASTOS, 2019, p. 321-322).

Em 2023, tendo a participação de Borges e Furtado (2023), publicamos o artigo intitulado “Pedagogia do esporte: indicativos para a prática do ensino do futsal”, cuja discussão teve foco nas novas tendências metodológicas no trato com o ensino do esporte: a pedagogia do esporte. Tal pedagogia subsidia o ensino do esporte nos cursos de formação inicial em Educação Física e, por isso, foi alvo de nosso estudo.

Gostaria de registrar que ao escrever uma tese de doutorado tendo como suporte teórico-metodológico o método em Marx, é impossível deslocar do contexto da produção material no qual se deu o desenvolvimento da pesquisa. Refiro-me aos anos que atravessamos de um governo fascista no Brasil, de afronta aos direitos humanos e à democracia, o qual, com atitudes irracionais e negacionistas das grandes evidências científicas, negou vacina à população no enfrentamento de uma pandemia que, apenas no Brasil, ceifou 700 mil vidas. Portanto, o debate da formação humana contida na formação inicial de professores de Educação Física é um grito de resistência ao avanço do capitalismo na sua fase mais bárbara.

No campo do currículo da formação de professores de Educação Física, longe de ausência de interesses, é um campo de disputa marcado por diversas tendências. Há uma tendência voltada especificamente para o mercado, em vez de uma formação pensada com base nos interesses da sociedade. A partir disso, temos uma formação técnica, deficitária de reflexões e discussões (MELO *et al.*, 2002).

Assim, o esporte como conteúdo universal da Educação Física não está desvinculado das várias tendências que o permeiam. Por exemplo, a tendência mercadológica que, na sua forma espetáculo, com os códigos e os valores relativos à instituição esportiva que são tomados como conhecimento a serem almejados e consolidados no processo de formação profissional. Isso faz com que o esporte como fenômeno social não seja contemplado.

Não é equivocado falar que o esporte é um dos fenômenos mais expressivos da atualidade. Além disso, sua importância enquanto um fenômeno social o torna uma prática de dimensão mundial fazendo parte, de uma forma ou de outra, da vida de grande parte das pessoas no mundo, fato que o fez ser considerado o fenômeno sociocultural mais importante no final do século XX (STIGGER, 2002; BRACHT, 2005; TUBINO, 1999).

Após o surgimento do esporte, no âmbito da cultura europeia, e de sua expansão em caráter global, ele se tornou hegemônico no plano da cultura corporal de movimento. Isto é, dentre as várias manifestações corporais que compõem o objeto de estudo da Educação Física, o esporte parece ser o seu principal (BRACHT, 2005). O campo do conhecimento da Educação Física, ao adotar o esporte como o principal objeto de estudo, chega a confundir-se com ele, em um processo chamado de *esportivização* da Educação Física (PIRES; NEVES, 2012).

De acordo com Castellani Filho (1993), a Educação Física sofre influência da instituição esportiva, hegemônica na cultura corporal, sobretudo após a configuração da urbanização brasileira consolidada pelo modelo industrial desenvolvido no pós-guerra. O autor destaca que a influência do esporte é de tal envergadura que, no sistema escolar de ensino, temos o *Esporte na Escola* em vez do *Esporte da Escola*, uma clara indicação da subordinação da Educação Física aos códigos da instituição esportiva.

Contudo, o campo não é desejável à *desesportivização* da Educação Física, pois compreende seu caráter educativo no processo de entender o modelo de sociabilidade em que vivemos, na medida em que, por ser fruto da sociedade capitalista, carrega códigos e valores que legitimaram tal modelo de sociabilidade.

Para tanto, estudiosos tecem vasta crítica ao esporte, associando-o diretamente com as mazelas da sociedade capitalista, culpabilizando-o de disseminar a ideologia burguesa e a sua forma espetáculo como mercadoria a ser comercializada. O movimento de crítica, denominado de Teoria Crítica do Esporte (TCE), é oriundo da Europa – nos anos de 1960 e 1970, surgindo no forte impulso à contracultura – e da Escola de Frankfurt. O movimento tem como principais representantes Bero Rigauer e Jean-Marie Brohm, e “foi a obra desses autores que, indiretamente, se fez inicialmente presente no Brasil nos anos de 1980, na forma de um apoio teórico e político para a tentativa de compreensão do esporte nacional” (TORRI; VAZ, 2006, p. 186).

Para Brohm (198-), o esporte é consequência do desenvolvimento das forças produtivas capitalistas, logo, transforma o corpo em instrumento a ser usufruído pelo sistema de forças de produção capitalista. Assim, o atleta é um trabalhador de novo tipo que vende a sua força de trabalho, capaz de produzir um espetáculo que atrai multidões. Segundo o autor, o desenvolvimento das forças corporais, por meio do esporte, tem sido o contexto das relações de produção burguesa. Da mesma forma,

Rigauer (1969) diz que o esporte mantém estreita ligação com a sociedade capitalista e carrega consigo o determinante social dessa forma de sociabilidade humana.

O esporte não é um sistema à parte, mas de diversas formas interligado com o desenvolvimento social, cuja origem está na sociedade burguesa e capitalista. Embora constitua um espaço específico de ação social, o esporte permanece em interdependência com a totalidade do processo social, que o impregna com suas marcas fundamentais: disciplina, autoridade, competição, rendimento, racionalidade instrumental, organização administrativa, burocratização, apenas para citar alguns elementos. Na sociedade industrial, formas específicas de trabalho e produção tornaram-se tão dominantes como modelo, que até o chamado tempo livre influenciaram normativamente [...]. (RIGAUER, 1969, p. 7 apud VAZ, 2006)

No Brasil, o movimento da TCE está associado com a Pedagogia Progressista da Educação Física da década de 1980, tendo sido os estudos de Bracht (1997, 2005) e Cavalcanti (1981, 1984) pioneiros na crítica do esporte no contexto nacional. Para Bracht (2005), após análise crítica de orientação Frankfurtiana, o esporte tem função de desviar a atenção, minimizar as tensões sociais e repressão sexual, uma vez que a sexualidade é destituída de seu potencial de atuação social. Em outro trabalho intitulado *A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista*, o autor anuncia que o esporte estabelece, no comportamento, as normas desejáveis da competição e da concorrência, bem como a organização do esporte de rendimento vincula-se às condições de uma sociedade de estruturação autoritária e de obediência inquestionável (BRACHT, 1997).

De acordo com Cavalcanti (1981), o esporte de rendimento e o esporte de massa estão interligados pela mesma afinidade estrutural que, por razões ideológicas, não é enfatizada. Para a autora, “[...] a instituição esportiva é antes de tudo uma instituição de compensação cuja função ideológica é inculcar a ideologia do rendimento físico que se traduz na preparação do indivíduo para o trabalho e na recuperação da sua força de trabalho” (Ibid., p. 312).

Nesse sentido, concebe à educação papel de destaque, haja vista que ela pode vir a contribuir com a prática para a domesticação ou para a liberdade dos indivíduos. Porém, no quadro geral da educação física, educador e educando desconhecem a realidade na qual estão inseridos ao não criticarem as funções sociopolíticas do esporte e sua integridade com a sociedade industrial (Ibid.).

Em outro estudo, Cavalcanti (1984) tece crítica às campanhas massivas de difusão do esporte, por meio do movimento denominado de *Esporte para Todos*, ao

disseminar o falso humanismo e sendo o antídoto das mazelas que afligem a classe trabalhadora e a esperança de superar as desigualdades sociais. O discurso universal de que é preciso praticar sempre e mais o esporte e a neutralidade que se atribui a ele são os responsáveis de permear os valores da classe dirigente.

Após análise de documentos internacionais e nacionais – os quais estabeleceram, em seu conteúdo, as diretrizes para a prática do esporte – e da análise de revisão de literatura que permeia o campo do esporte, do lazer e da educação, Cavalcanti (Ibid.) revela a essência do discurso sobre o *Esporte para Todos* no Brasil, ressaltando que ele: i) dissimula as desigualdades sociais; ii) representa uma nova religião ao criar seus próprios cultos e dogmas, por exemplo, a forma física e igualdade de oportunidades, respectivamente; iii) por meio da prática constante, o corpo é coisificado ao submeter as exigências da tecnocracia; iv) representa uma agressão a cultura local por ter como interesse prioritário a economia; v) despolitiza a massa ao afastar o indivíduo da sua realidade social e em um espaço estritamente esportivo em que se cultiva a obediência e a disciplina.

Outros autores que não estão ligados diretamente ao movimento da TCE tecem severas críticas ao esporte de rendimento, sobretudo com o impulso dos movimentos renovadores⁴ da Educação Física brasileira. Nesse sentido, Freitas (1991) associa o conceito de *Homo sportivus* aos preceitos da teoria liberal, na medida em que os liberais da Educação Física mascaram a tensão entre o capital e o trabalho ao ignorar e encobrir a tensão permanente entre as classes sociais. Com isso, “[...] observa-se na área da Educação Física e dos Desportos uma incessante procura de internalização no psiquismo dos indivíduos de uma consciência social [...]” (Ibid., p. 24).

Para Soares *et al.* (1992), a Educação Física, como componente curricular, legitima os códigos/sentidos da instituição esportiva no sistema escolar, fazendo dela um conteúdo a ser ensinado nas aulas. Logo, esses códigos/sentido estabelecem novas relações entre professor e aluno, os quais passam a ser treinador (professor) e atleta (aluno). Os autores dessa proposta de ensino da Educação Física, denominada de *crítico superadora*, com base teórica a partir dos estudos de Karl Marx

⁴ De acordo com o Soares *et al.* (1992), foram: a Psicomotricidade de Le Boulch (1987); a pedagogia humanista, tratada na obra “Educação Física Humanista”, de Vitor Marinho de Oliveira (1985); o Esporte Para Todos; dentre outros.

e Demerval Saviani, levam em consideração a correlação de forças entre as classes sociais que afirmam seus interesses.

Nessa circunstância, o esporte “[...] deve ser analisado nos seus variados aspectos, para determinar a forma em que deve ser abordado pedagogicamente [...]” (SOARES *et al.*, 1992, p. 70). Assim, a abordagem em questão trata o esporte como fenômeno social e questiona sua norma de caráter de rendimento atlético, regulação rígida e de padronização do agir corporal, pois isso não deixa de ser uma reprodução do *status quo*, ao adaptar os indivíduos, por meio da reprodução dos seus valores, aos preceitos de desenvolvimento da sociedade vigente.

Kunz (2006) elabora uma proposta didático-pedagógica para o ensino da Educação Física, tendo o esporte centralidade nesse processo, mas sem desmerecer outras “objeções culturais”. Denominada de abordagem crítico-emancipatória, o aluno, por meio de uma didática comunicativa, “[...] deve ser capacitado para sua participação na vida social, cultural e esportiva, o que significa não somente a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas a capacidade de conhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, através da reflexão crítica” (Ibid., p. 31).

A emancipação do aluno é possível por meio da libertação das condições que limitam o agir racional, portanto, a competência comunicativa é preponderante. Por isso, no ensino dos esportes, a linguagem não deve ser restrita ao ensino dos movimentos, mas ampliada a partir da verbalização dos problemas de ordem social e cultural que devem ser entendidos e dialogados para possíveis soluções (Ibid.).

Já Assis de Oliveira (2001) diz ser a escola uma instituição reprodutora da sociedade capitalista. Todavia, ao mesmo tempo que reproduz, possibilita a ação de contracultura, de contra-hegemonia. Logo, o esporte pode vir a ser transformado. Para o autor, a possibilidade de reinvenção do esporte se dá por meio do resgate da ludicidade: “Penso num estudo que aprofunde a perspectiva do lúdico no esporte a partir da categoria trabalho, tendo como pressuposto o resgate do lúdico como elemento de superação de reificação do esporte e da alienação pelo esporte [...]” (Ibid., p. 203).

Vago (1996), em texto sobre o esporte da escola e o esporte na escola, estabelece um diálogo com Valter Bracht, no qual contraria o pensamento dele ao alegar que a escola, como instituição social, pode produzir uma cultura escolar de esporte que seja contrária à prática de esporte hegemônico na sociedade. Nesse

sentido, o autor aponta a necessidade de se criar uma cultura esportiva da escola, a qual estabeleça uma tensão permanente com a prática esportiva hegemônica que penetra no espaço escolar, tornando-a escolarizada. Só assim é possível a escola problematizar o esporte como fenômeno sociocultural, estabelecendo um ensino, por meio do componente curricular Educação Física, que contrarie os valores e códigos que o tornaram excludente e seletivo e aponte para valores e códigos que enalteçam a participação, o respeito à corporeidade, o coletivo e o lúdico.

O debate supracitado, de crítica ao esporte e corolário surgimento de abordagens em que o aspecto teórico-metodológico apontara para mudanças no trato com o esporte na sua versão hegemônica, permeou o campo da formação acadêmica em Educação Física. Sobre a questão do ensino do esporte tratado nos cursos de formação de professores de Educação Física, ele ainda padece de uma abstração, como podemos perceber nos trabalhos de Molina Neto (1995), Daólio (1998), Ferreira (1998), Castellani Filho (2002) e Gonzales (2004).

A formação superior em Educação Física é um tema longamente discutido a partir de diferentes teorias e um dos problemas mais debatidos é a esportivização do currículo (GONZALES, 2004).

A década de 1980 foi um período que possibilitou a reflexão crítica da Educação Física brasileira, haja vista que o contexto de denúncia que a área sofreu, por manter o *status quo* existente, foi favorável para direcionar a uma perspectiva de formação superior crítica e transformadora, sobretudo propondo “alternativas cotidianas em classe” e “estratégias” contra princípios epistemológicos do paradigma técnico, apesar de muitas disciplinas do currículo da formação em Educação Física tratarem o esporte exclusivamente pelo viés técnico-desportivo, sem reflexão sociopedagógica (FERREIRA 1998; MOLINA NETO, 1995).

Assim, Daólio (1998) expõe:

Minha formação profissional, por exemplo, ocorrida na década de 70, não me deu subsídios para pensar o esporte para além da sua dimensão técnica. A formação atual de grande parte dos profissionais de educação física, que se dá na maioria dos mais de 150 cursos superiores espalhados pelo Brasil, ainda não consegue tratar o esporte nas suas dimensões históricas, culturais, sociológicas, econômicas, como fenômeno de **marketing** etc. A grande quantidade de horas nas disciplinas que tratam o esporte nos cursos de formação profissional em educação física ainda é destinada aos aspectos técnicos das modalidades, fazendo com que os alunos, futuros professores, pratiquem os fundamentos esportivos na duvidosa premissa de que basta os alunos saberem fazer para saberem ensinar futuramente. (DAÓLIO, 1998, p. 111-112, grifo do autor)

O trato com o esporte como fenômeno social precisa abarcar as várias dimensões que o faz ser plural. Reduzi-lo ao enfoque de ensino de fundamentos técnicos e táticos é perder a possibilidade que ele possui de compreensão da sociedade, pois “o esporte não é um dado de natureza; não é um elemento a-histórico ou a-político” (DAÓLIO, 1998, p. 112). Portanto, essa dimensão de ferramenta de compreensão da sociabilidade humana se faz necessária no currículo dos cursos em Educação Física.

Por meio de pesquisas e extensão universitárias, o currículo tem privilegiado uma dimensão do conhecimento empírico-analítica interessada em perpetuar determinadas estruturas de poder. Com isso, o currículo da licenciatura em Educação Física tem se constituído em um amontoado de disciplinas técnicas cujo objetivo é formar egressos especialistas em determinada modalidade esportiva (MOLINA NETO, 1995). A concepção de currículo de Educação Física que estrutura o ensino do esporte por meio das modalidades precisa ser refutada, tendo em vista que o esporte, sendo expressão da cultura, é dinâmico, e currículo algum conseguirá dar conta de todas as modalidades esportivas, muito menos de suas variantes (DAÓLIO, 1998).

Molina Neto (1995), em uma experiência com a disciplina futebol no currículo de licenciatura em Educação Física da ESEF/UFRGS, analisa o ensino de maneira geral na graduação. Ao observar o plano de ensino e a bibliografia específica, concluiu que o ensino se dá por meio dos fundamentos da técnica individual (passe, chute, controle e domínio da bola, cabeceio, etc.); e o jogo em si é apresentado tendo três formas didáticas: analítico, global e misto. As aulas nas quais não é possível ir a campo acontecem por meio de estudo das regras oficiais e realização de trabalhos teóricos sobre elas. As aulas práticas são executadas pelos alunos do sexo masculino mais habilidosos, os quais recebem toda atenção do professor. Contudo, aqueles que não são tão habilidosos e/ou são do sexo feminino tomam nota do repertório de movimento utilizados.

Além disso, os alunos se distribuem taticamente pelo campo de futebol e como já conhecem as regras, pois já foram estudadas em sala de aula, jogam segundo suas normas. As equipes são formadas pelos alunos ou pelo professor que, logo depois, assume a função de árbitro ou indica um aluno para esse papel (MOLINA NETO, 1995). O autor aponta críticas a esse modelo, pois, do ponto de vista curricular e

didático, é excludente, isto é, aqueles menos habilidosos não usufruem das atividades práticas, fazendo com que os alunos não sejam motivados.

Já a experiência de Ferreira (1998), na disciplina de Basquetebol da FEF/UFG, direciona para uma formação de professores de Educação Física crítica e transformadora. O autor, citando Fansteinseifer, expõe as principais teses equivocadas no currículo e na formação:

[...] a) processo de formação acrítico, ahistórico e acientífico; b) currículo desportivizado; c) desconsideração do contexto de inserção social; d) fragmentação do saber; e) dicotomia entre teoria e prática; f) formação voltada para a estabilização do sistema vigente; g) orientação na formação voltada para atender classes favorecidas socialmente; h) ênfase no paradigma da aptidão física, forte influência biológica; i) interpretação do esporte como estabilizador do sistema – condicionamento, rendimento, importação cultural, alienador – pautado no modelo de alto rendimento. (FERREIRA, 1998)

É possível implementar uma metodologia de ensino do Basquetebol integrada ao currículo da FEF/UFG, que aponte para uma perspectiva socioeducacional e que, a partir disso, os estudantes reflitam sobre a necessidade da autonomia da Educação Física frente às determinações da instituição esportiva. O ensino do Basquetebol na perspectiva crítica ainda é raro na realidade das escolas de Goiânia. Isso é um aspecto negativo das licenciaturas, apesar de que o seu ensino, tendo por base as teorias críticas da Educação Física, já secundariza o enfoque apenas técnico-desportivo (FERREIRA, 1998).

Já Castellani Filho (2002, p. 43, grifo do autor), que relembra a experiência da graduação vivenciada na disciplina futebol, recorda “[...] da dedicação com que nos debruçávamos sobre o **conduzir a bola em batimentos alternados** sem deixá-la fugir ao nosso controle, o mesmo repetindo-se a *cabeça, coca...* percorrendo distâncias estimadas em 25/30 metros”. Essas eram práticas rotineiras na época e as avaliações práticas eram sobre o saber-fazer; as teóricas eram sobre as regras, técnicas e táticas ou arguição da sequência didática para o aprendizado do futebol.

Para o autor, o conhecimento sobre o esporte reconhecido nos cursos de graduação em Educação Física ainda está longe de ser diferente do que ele vivenciou durante a sua formação. Assim, a grande mudança seja de que:

[...] as alunas já podem compartilhar, com seus colegas, a miséria intelectual das aulas de futebol que continuam – e as exceções confirmam a regra – não dando conta de o estudarem a partir do instrumento teórico das ciências

humanas, pressuposto básico para reconhecê-lo como prática social e fenômeno sociocultural. (CASTELLANI FILHO, 2002, p. 46)

Toda a riqueza do esporte como fenômeno cultural é perdida se ficar no olhar exclusivo dos aspectos técnicos. Com isso, não queremos menosprezar a técnica, tendo em vista que ela corrobora o desenvolvimento da humanidade. A formação em Educação Física comprometida com a crítica dos futuros professores precisa dialogar com as ciências humanas, a fim de que o esporte seja objeto de análise e ferramenta de compreensão da sociedade em que vivemos.

Nessa mesma linha, Gonzales (2004) diz que o esporte, como campo de estudo do currículo da graduação em Educação Física, precisa ser melhor compreendido para que auxilie o professor em sua intervenção profissional. Para tanto, o autor, citando Fensterseifer, argumenta que a caracterização do ensino dos esportes na graduação tem sido um arsenal discursivo e instrumental historicamente construído e sempre por reconstruir. Assim, dominar o conhecimento do esporte a partir desse aspecto, ampliá-lo e modificá-lo é demanda exigida da área.

A partir de uma pesquisa em quatro periódicos brasileiros da área da Educação e da Educação Física, foram encontrados 16 artigos relacionados com os seguintes descritores: “esporte” e “formação de professores de educação física”. Esse levantamento possibilitou a sistematização da produção acadêmica sobre o trato do esporte no processo formativo de professores de Educação Física no período de 2005 a 2019. O período privilegiado para análise foi entre um ano após a publicação da Resolução CNE/CES nº 07/2004 até um ano após a nova DCNEF (Resolução CNE/CES nº 06/2018), com o intuito de averiguar a possibilidade de as produções acadêmicas trazerem em seu bojo o debate do esporte nos currículos da licenciatura e do bacharelado em Educação Física.

A *Revista Movimento* apresenta a maior densidade dos trabalhos publicados, com 7 artigos, seguida da *Revista Motriz*, com 5 artigos, desses, quatro trabalhos com a temática do ensino dos esportes coletivos a partir dos jogos. Já na *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (RBEFE)*, foi possível encontrar 3 artigos. Na última revista, *Prática e Práxis Educacionais*, identificamos a menor produção, com 1 publicação deixando clara a discussão ínfima da temática na área da educação, conforme o quadro 1:

Quadro 1 – Produção acadêmica sobre o esporte na formação de professores de educação física – 2005 a 2019.

ANO	REVISTA MOVIMENTO	REVISTA MOTRIZ	RBEFE	PRÁXIS EDUCACIONAL	TOTAL
2005	-	-	-	-	-
2006	-	-	-	-	-
2007	1	-	-	-	1
2008	1	1	-	-	2
2009	-	4	1	-	5
2010	1	-	-	-	1
2011	-	-	1	-	1
2012	-	-	-	-	-
2013	1	-	-	-	1
2014	1	-	-	-	1
2015	-	-	-	-	-
2016	1	-	-	1	2
2017	1	-	1	-	2
2018	-	-	-	-	-
2019	-	-	-	-	-
Total	7	5	3	1	16

Fonte: Periódicos Nacionais. Elaboração do autor.

Percebemos a ausência da produção da temática nos anos de 2005, 2006, 2012, 2015, 2018 e 2019. Salientamos, também, que nos dois anos consecutivos da Resolução CNE/CES nº 07/2004, ou seja, 2005 e 2006, não registramos pesquisas nos periódicos em questão que entravam no escopo do levantamento. Fato muito parecido com o ano corrente e seguinte da Resolução CNE/CES 06/2018, isto é, ano de 2018 e 2019, em que não houve publicação.

As pesquisas realizadas entre 2007 e 2008 foram três, duas publicizadas na *Revista Movimento* (MARQUES; ALMEIDA; GUTIERREZ, 2007; RODRIGUES; DARIDO, 2008) e uma na *Revista Motriz* (CASTRO; GIGLIO; MONTAGNER, 2008). Os estudos ressaltam que o esporte é um fenômeno sociocultural, tendo diferentes formas de manifestação de acordo com o sentido e a modalidade da prática (MARQUES; ALMEIDA; GUTIERREZ, 2007), que o seu ensino pode acontecer partindo da compreensão tática utilizando os jogos (CASTRO; GIGLIO; MONTAGNER, 2008).

O ensino da técnica nas aulas de Educação Física é um constante debate entre o corpo docente do Ensino Superior, sobretudo quando se trata do esporte. Apesar do embate no campo epistemológico, parece surgir certo consenso do conhecimento a ser ensinado e assimilado pelos alunos a partir das tendências socioculturais (RODRIGUES; DARIDO, 2008). No que diz respeito ao ensino da técnica a partir dessas tendências:

Existe, entre os autores, o interesse de apresentar outras finalidades ao ensino-aprendizagem das técnicas, para além daquelas adotadas no modelo tradicional de esporte. O que se propõe é que os gestos técnicos sejam o meio privilegiado para alcançar outras finalidades educativas e não a única aprendizagem necessária. (RODRIGUES; DARIDO, 2008, p. 149)

A análise das pesquisas mostrou que, em 2009, 5 pesquisas discutiram o esporte na formação inicial, sendo 4 publicadas na *Revista Motriz* (REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2009; NASCIMENTO *et al.*, 2009; LEONARDO; SCAGLIA; REVERDITO, 2009; MARCHI JÚNIOR; FERREIRA, 2009) e 1 na *RBEFE* (RAMOS; YSAYAMA, 2009).

Reverdito, Scaglia e Paes (2009) analisam conceitualmente algumas das principais abordagens da pedagogia do esporte e concluem que elas oferecem um subsídio teórico que, por meio de uma ação educativa, “[...] a prática esportiva constitui um ambiente formativo por excelência, dependendo da metodologia, facilitado pela atividade ludicoesportiva” (Ibid., p. 607). Para Nascimento *et al.* (2009), o ensino do esporte na graduação em Educação Física precisa passar por mudanças curriculares, na medida em que a formação inicial deve se preocupar com a formação de jogadores inteligentes, com elevada capacidade de decisão, e compreender a lógica interna do jogo. Assim, seria possível legitimar uma nova cultura esportiva.

Já Leonardo, Scaglia e Reverdito (2009) trazem a intervenção pedagógica do ensino do esporte por meio dos jogos, repudiando o uso da abordagem de ensino tecnicista e valorizando a compreensão da dinâmica dos jogos esportivos coletivos.

Ao analisar o esporte tratado nos cursos de Educação Física no Brasil, Marchi Júnior e Ferreira (2009), após análise das grades curriculares de duas instituições de ensino superior, perceberam as seguintes abordagens: i) uma voltada para o desenvolvimento das técnicas; ii) outra voltada para o treinamento, nutrição e psicologia esportiva; iii) uma última que o compreende em seu caráter sociocultural. Os autores olharam para o esporte à luz do campo da sociologia, mais precisamente a partir da sociologia do esporte, tendo os estudos de Elias e Dunning e Guttman e Bourdieu como guia de aproximação para compreender o fenômeno em uma perspectiva mais ampliada e menos unilateral. Isso porque, de acordo com Marchi Júnior e Ferreira (2009, p. 162), “quando pensamos em formação acadêmica nos cursos de Educação Física no Brasil, temos como pressuposição que o Esporte é tratado sob uma visão fragmentada”.

Ramos e Ysayama (2009) analisaram de que forma o conhecimento referente ao lazer se insere no conteúdo das disciplinas esportivas do currículo do curso de formação em Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) a partir do olhar dos docentes. Os autores chegaram à conclusão de que 60% dos professores abordam o lazer nas disciplinas esportivas de três maneiras: i) como jogos e brincadeiras que contribuem para qualificar as ações do esporte; ii) lazer como medida de aliviar a tensão resultante da vida em sociedade; iii) associação do lazer a atividades da infância. Assim, sugerem:

[...] maiores reflexões sobre essas disciplinas, pois pensamos que ainda podem e devem buscar abranger e aprofundar os conhecimentos sobre o esporte de lazer, devido à importância dessa possibilidade de vivenciar o esporte, como foi demonstrado neste estudo, bem como às diversas oportunidades de atuação do profissional de Educação Física neste âmbito. (RAMOS; YSAYAMA, 2009, p. 389)

As pesquisas realizadas entre 2010 e 2014 anunciam: i) existir evidência de carência de tratar o esporte de maneira crítica no ensino superior, no processo formativo de professores de Educação Física (REZER, 2010); ii) que o ensino dos esportes coletivos deve ser entendido a partir da natureza ontológica do jogo (SCAGLIA *et al.*, 2013); iii) a estruturação de uma didática para a modalidade futsal, visando a superação da abordagem técnica (NOVAES; RIGON; DANTAS, 2014). As três pesquisas estão publicadas na *Revista Movimento*.

Em 2011, em artigo publicado na *RBEFE*, Tani (2011) analisa a Educação Física e o Esporte como especificidades profissionais e científicas no contexto da universidade. O autor salienta existir uma fragmentação da área a partir de suas subáreas (Fisiologia do Exercício, Biomecânica, Sociologia do Esporte/Educação Física, História do Esporte/Educação Física, etc.) que não conseguem dialogar entre si porque estão mais preocupadas em estudar questões de interesses específicos internamente. Com isso, a identidade da Educação Física e do Esporte é comprometida e surge uma disputa entre os que a defendem como sendo acadêmica (científica) ou profissionalizante (intervenção).

A solução para esse problema implica uma ampla reflexão sobre a base epistemológica da área, o que se constitui um dos maiores desafios da Educação Física e do Esporte. Infelizmente, são ainda poucos os pesquisadores no nosso meio, que têm se envolvido diretamente com essa problemática, ou seja, uma melhor definição da identidade acadêmica da Educação Física e do Esporte. (TANI, 2011, p. 123)

Caso a Educação Física e o Esporte sejam caracterizados e entendidos como área de conhecimento de natureza acadêmica, isso será positivo. Entretanto, sendo definida como área de intervenção, a avaliação pode vir a ser comprometida (Ibid.).

As pesquisas pós 2016 deram relevo às implicações da fragmentação do esporte por meio das disciplinas/modalidades (SANTOS; SOARES, 2016); no processo de socialização de treinadores de basquetebol, tendo a formação inicial lugar de destaque na apropriação do saber necessário à intervenção profissional (RODRIGUES; PAES; SOUZA NETO, 2016); nas crenças que habitam o imaginário dos graduandos em Educação Física sobre o ensino de tal fenômeno (SOUZA *et al.*, 2017); e no papel do esporte na universidade (DAMBROS; NISTA-PICCOLO, 2017).

Os relatórios de pesquisas de Rodrigues, Paes e Souza Neto (2016) e Souza *et al.* (2017) foram publicizados na *Revista Movimento*; os demais, Santos e Soares (2016) e Dambros e Nista-Piccolo (2017), nas *Revistas Práxis Educacionais* e *RBEFE*, respectivamente.

Para Santos e Soares (2016), após análise da produção acadêmica-científica sobre o ensino do esporte na graduação, destacam que ele se apresenta como conhecimento hegemônico na amplitude das manifestações da cultura corporal. Além disso, os autores abordam o esporte na perspectiva de sua relação com a educação e o ensino desse conhecimento no processo formativo, a partir das disciplinas/modalidades. Aparentam que a base curricular que forma os professores de Educação Física permanece esportivizada, engendrada pelo viés do paradigma da aptidão física e do rendimento físico.

A questão central da pesquisa é de que o esporte ensinado por disciplinas/modalidades é fragmentado e não contribui para a qualificação dos graduandos, apesar de trazer elementos de superação, como a crítica ao mecanicismo, o ensino de método e teorias críticas e a necessidade de ir além da técnica. Assim, após a crítica da fragmentação e objetivando uma síntese desse processo, a tese seria considerar o ensino do esporte em sua essência, a partir da totalidade.

Os autores sugerem novas possibilidades de ensinar o esporte para além da fragmentação por disciplinas/modalidades, superadas por propostas inovadoras que apresenta o esporte em sua essência, “[...] evidenciando suas contradições e

formando professores que possam utilizar o esporte como ferramenta efetivamente educacional” (SANTOS; SOARES, 2016, p. 53).

Rodrigues, Paes e Souza Neto (2016) realizaram um estudo em que ouviram treinadores de basquetebol quanto à socialização do saber profissional durante suas formações iniciais. Chegaram à conclusão de que os sujeitos são unânimes em afirmar a contribuição do curso de Educação Física na formação para serem treinadores, principalmente no que diz respeito à esfera da iniciação esportiva. Todavia, no campo do treinamento desportivo, o curso apresenta limites, isto é, o conhecimento para treinamento das equipes foi insuficiente.

Apesar de reconhecerem os limites do curso de Educação Física na formação para se tornar treinador, os participantes reconheceram o papel do curso na socialização de alguns saberes incorporados à atuação profissional. Surpreendentemente, a área de conhecimento com maior incidência nas narrativas dos treinadores (n= 8) foi a Didática, a qual esteve atrelada à Pedagogia [...]. (RODRIGUES; PAES; SOUZA NETO, 2016, p. 515)

Percebemos que embora o campo de intervenção desses sujeitos seja o espaço não escolar, isto é, difere da dinâmica e lógica da instituição escolar, eles mobilizam saberes educativos advindos do campo da didática, os quais são necessários para a organização do ensino, do planejamento e das estratégias metodológicas, além da relação professor-aluno. Logo, as atividades dos treinadores não deixam de ser educativas.

Os sujeitos da pesquisa ainda destacam contribuições de conhecimentos vinculados a disciplinas específicas do currículo, tais como Fisiologia, Anatomia, Teoria do Treinamento e Psicologia. No entanto, alguns treinadores avaliam a formação inicial muito no campo teórico, no contexto universitário, o que “[...] transpareceu certo preconceito em relação à teoria [...]. Essa aversão ao conhecimento produzido na universidade pareceu ser consequência do modelo de formação adotado nos cursos de Educação Física” (Ibid., p. 516).

Assim, a aprendizagem dos saberes acadêmicos foi sustentada pela racionalidade técnica na lógica disciplinar, negando a dimensão teórica advinda do campo acadêmico e valorizando o pragmatismo do saber da prática.

A despeito das crenças que graduandos do primeiro ano do curso de Educação Física têm sobre o ensino dos esportes, Souza *et al.* (2017) destacam: i. elaboração

da atividade do tipo analítica, priorizando aspectos motores; ii. uso de intervenção verbal de gestão e aos *feedbacks* prescritivos e avaliativos.

Portanto, essa crença de ensino do esporte é proveniente do contato dos sujeitos com seus professores/treinadores na infância ou adolescência, ou seja, antes do contato com o processo formativo universitário em Educação Física. Assim, o modelo de aula que habitava o imaginário desses estudantes, “a exposição prolongada possibilitou a memorização de comportamentos, conceitos e significados de ensino e aprendizagem, os quais, associados a um conjunto de capacidades cognitivas individuais, favoreceram a construção de seus modelos de ensino” (Ibid., p. 142).

Por fim, Dambros e Nista-Piccolo (2017) analisaram universitários que experimentam o esporte no ambiente do ensino superior, ressaltando os diferentes objetivos individuais que levam ao contato com essa prática corporal, por exemplo: a melhoria da saúde, a prática por prazer, lazer, rendimento, etc. Porém, constataram que a prática da competição do desporto universitário é a mais procurada. Os autores chegam a fazer diferenciação das práticas esportivas em instituições públicas e privadas, conforme o excerto:

Os estudantes de Universidades públicas representam-nas em competições por meio de atividades extracurriculares, as quais nem sempre são valorizadas pela própria instituição. Já os estudantes das IES particulares que demonstram talento em alguma modalidade desportiva chegam até a receber auxílios financeiros em forma de bolsas, para representarem aquela instituição. (DAMBROS; NISTA-PICCOLO, 2017, p. 684)

Destacamos o esporte em instituições públicas, onde os universitários usufruem como atividades extracurriculares que, muitas vezes, “são as Associações Atléticas Acadêmicas as principais responsáveis por todo o desenvolvimento das práticas desportivas” (Ibid., p. 704).

Os estudos acerca do ensino do esporte na formação em Educação Física estão centrados em sua prática pedagógica exclusivamente nos cursos de licenciatura. Sendo assim, não foram encontradas pesquisas que abordem a questão do ensino do esporte na licenciatura e no bacharelado, ao ponto de estabelecer um paralelo entre as duas modalidades existentes.

Desse modo, a pesquisa amparou-se na seguinte **questão problema**: qual(ais) a(s) possibilidade(s) da emancipação na formação inicial em Educação Física, no contexto da pós-modernidade e do neoliberalismo, a partir do ensino do esporte?

Com base no que foi discutido até o presente momento, apresentamos a tese de que a Resolução nº 06/2018 possui uma série de contradições quando pensamos em uma formação que emancipe os sujeitos. Dessa forma, o documento promove uma formação não emancipatória, rebaixa teoricamente a formação, logo, o pensamento crítico emancipatório é comprometido e tal divisão não tem sustentação epistemológica, mas representa a expressão hegemônica do grupo dominante no interior da área, que tem muito mais aparato legal. No plano do discurso ideológico, tal especificidade, própria dos campos de intervenção, é posta como abstração e aludida como necessária a partir de competências e habilidades que licenciados e bacharéis devem adquirir a fim de ocuparem futuras vagas no mercado de trabalho.

Dessa forma, na interface com o ensino do esporte, a formação crítica do futuro professor/profissional fica comprometida, pois a fragmentação da formação gera uma lacuna na produção do conhecimento no sentido de compreendê-lo em uma perspectiva histórica, social, cultura, antropológica, sociológica e política, isto é, não o abarca em sua dimensão plural. A partir do ordenamento legal, que fragmenta a formação entre licenciatura e bacharelado, o conhecimento acerca do ensino do esporte não é visto em sua totalidade, ou seja, ele não é ferramenta de crítica na formação em Educação Física. Assim, a justificativa da fragmentação é um rebaixamento teórico e um ataque à subjetividade dos estudantes.

1.2 Objetivos

O objetivo geral deste estudo é investigar a formação inicial em Educação Física – a qual se insere no debate acerca da ação pedagógica e as contradições que advém das DCNEF – a partir do enfoque do ensino do esporte, problematizando o conhecimento pós-moderno e as políticas neoliberais no currículo, apontando possibilidades da formação crítica.

Visando alcançar o objetivo geral, foram construídos os seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar a formação inicial no Brasil sob a égide da pós-modernidade e das políticas neoliberais que influenciam as orientações curriculares de Educação Física e ordenamento legal (Resolução nº 06/2018);
- b) Revelar a produção do conhecimento da Educação Física brasileira e as proposições para o ensino do esporte;
- c) Analisar o trato com o ensino do esporte presente nos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física, por meio do PPC, plano de ensino das disciplinas ligadas ao esporte e as entrevistas de docentes, encontrando possibilidades de emancipação humana.

1.3 Referencial teórico-metodológico

A escolha de um referencial teórico-metodológico, neste estudo, ultrapassa as razões puramente técnicas e de normas meramente científicas, as quais não deixam de ser essenciais para que se chegue ao resultado de determinada pesquisa. No entanto, são, antes de tudo, anseios de transformação de determinada realidade social e de compreender que determinados fenômenos não acontecem de maneira natural ou mesmo sobrenatural, mas são, antes de tudo, intenção e intervenção humana.

De acordo com Gamboa (2012), as opções metodológicas, teóricas e epistemológicas selecionadas pelo pesquisador, muitas vezes de maneira inconsciente, não deixam de expressar sua visão de mundo no processo de construção do conhecimento ou no exercício do fazer científico. Portanto, longe de adotar uma postura de neutralidade científica, na medida em que ela já expressa uma tomada de decisão, cuja consequência disso não atende àqueles mais fragilizados na correlação de força entre classes sociais, a pesquisa amparou-se no método em Marx.

No que diz respeito a escolha de um método de inspiração marxiano, Prates (2016) ressalta que ele é:

[...] uma opção política, que se pauta no reconhecimento de que a ciência não é neutra e suas posições defendem interesses que privilegiam a dominação de alguns, seja pela via econômica, de subjunção, de poder, de sedução, de acesso ou não a informação, acesso ou não a riqueza socialmente produzida ou de todos esses elementos articulados tendo como contraponto a defesa de novas formas de sociabilidade que tem na emancipação humana sua finalidade. (PRATES, 2016, p. 72)

Nessa perspectiva, adotar o método em Marx nas pesquisas na área da educação é algo que vai muito além de estabelecer uma análise científica. Antes disso, tem a finalidade política de subsunção da classe oprimida aos condicionantes históricos e imediatos que determinaram e determinam a exploração do homem pelo homem e, conseqüentemente, arranhar essas estruturas do capitalismo para a transição de uma nova forma de sociabilidade social.

A elaboração de uma ontologia do ser social elaborada por Marx não é uma invenção do mesmo, algo meramente teórico. Apesar de ser uma construção teórica, é, antes disso, ideativa da realidade concreta demandada pela necessidade da classe trabalhadora existente (TONET, 2013). A teorização do método de Marx se dá a partir daquilo que é real, daí a concepção materialista. Nesse sentido, para Marx e Engels (2007, p. 86), “os pressupostos de que partimos não são pressupostos arbitrários, dogmas, mas pressupostos reais, de que só se pode abstrair na imaginação”. Isso já nos atenta para o caráter materialista do método, em uma tentativa de superar o idealismo filosófico de explicar a realidade.

“Os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (Ibid., p. 535). Essa frase é a última de um conjunto de *teses sobre Feuerbach*, na qual os autores anunciam a imobilidade do idealismo alemão à época de transformação do *status quo* presente e, conseqüentemente, de manter a subsunção da exploração da classe trabalhadora. Ainda nesse sentido, Tonet (2013):

Trata-se, pois, para Marx, de partir não de ideias, especulações ou fantasias, mas de fatos reais, “empiricamente verificáveis”, no caso os indivíduos concretos, o que eles fazem, as relações que estabelecem entre si e as suas condições reais de existência, para então apreender as determinações essenciais que caracterizam este tipo de ser e o seu processo de produção. (TONET, 2013, p. 79)

Marx inaugura uma forma de pensar na problemática do conhecimento, até então, diferente de outros pensadores modernos contemporâneos ou anteriores à sua existência. No posfácio da segunda edição do livro *O Capital*, Marx (2017) diferencia o seu método de análise do de Hegel:

Meu método dialético, em seus fundamentos, não é apenas diferente do método hegeliano, mas exatamente seu oposto. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de *Ideia*, chega mesmo a transformar num sujeito autônomo, é o demiurgo do processo efetivo, o qual constitui apenas a manifestação externa do primeiro. Para mim, ao contrário, o ideal não é

mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem. (MARX, 2017, p. 90)

O ponto fulcral do pensamento marxiano, e que vai determinar uma maneira singular de produzir conhecimento, é o diálogo entre as duas concepções acerca da realidade, ou seja, entre objetividade (característico do materialismo) e subjetividade (característica do idealismo), ambas relevantes no processo de apreender a totalidade do fenômeno. Para Ianni (2011), isso é a riqueza do pensamento marxista, mediar o intercâmbio entre o pensamento e a realidade.

Desse modo, segundo Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1998),

[...] objetividade nada tem a ver com leis “naturais” ou com uma “natureza” a ser descoberta, assim como subjetividade não é algo que tenha que ser expurgada da pesquisa, e sim algo que precisa ser admitido e compreendido como parte da construção de significados inerente às relações sociais que se estabelecem no campo pesquisado. Nesta perspectiva, a subjetividade não pode ser identificada com o que ocorre “na cabeça das pessoas”: na medida em que ela abarca a consciência humana, há que reconhecê-la como assimétrica, isto é, como sendo determinada por múltiplas relações de poder e interesses de classe, raça, gênero idade e orientação sexual. (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 140)

De acordo com Marx (2008, p. 261), o seu método “[...] consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é se não a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto”. Isto é, a análise dialética materialista envolve realidade e razão. O concreto passa a ser conhecido como síntese do pensamento.

Marx (2003, p. 247) comenta que, na economia política, “parece que o melhor método será começar pelo real e pelo concreto, que são a condição prévia e efetiva [...]”. O exemplo elucidado pelo autor se refere, tratando-se da economia política, a iniciar o estudo de um determinado país pela sua “[...] população, a divisão desta em classes, a sua repartição pelas cidades, pelo campo e à beira-mar, os diversos ramos da produção, a exportação e a importação, a produção e o consumo anuais, os preços das mercadorias etc.” (Ibid., p. 247). Todavia, Marx chama atenção que, em uma observação mais atenta, percebe-se que há um erro. Se desprezarmos as classes que compõem a população, ela não passa de uma abstração. Nessa perspectiva, comenta:

Assim, se começássemos pela população teríamos uma visão caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto figurado

passaríamos a abstrações cada vez mais delicadas até atingirmos as determinações mais simples. (MARX, 2003, p. 247)

A partir de então, Marx faz o movimento contrário até chegar, novamente, à população, a qual não seria, dessa vez, “[...] a representação caótica de um todo, mas uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas” (Ibid., p. 247). Foi o que, à primeira vista, a economia política adotou desde o seu nascimento, tendo em conta que os economistas do século XVII, por exemplo, nas formulações de conceitos, começam sempre por uma totalidade viva: população, nação, estado; porém, acabam por formular algumas relações gerais abstratas determinantes, tais como: a divisão do trabalho, o dinheiro e o valor (Ibid., 2003).

Fazemos a reflexão que Marx parte do conhecimento existente para formular seu método, de acordo com Paulo Netto (2011, p. 18, grifo do autor): “[...] Marx não fez *tábula rasa* do conhecimento existente, mas partiu criticamente dele”. Para Marx (2008, p. 260-261), esse é o método científico correto, e ressalta:

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. (MARX, 2008, p. 260-261)

Nessa passagem, Marx faz uma diferenciação do seu método com o adotado pela economia política. Esse último reduziu a representação a uma determinação abstrata, na medida em que isola o fenômeno e não consegue perceber os nexos existentes com as determinações de diferentes matrizes econômica, histórica, política e social. Já para o método de Marx, são essas determinações abstratas que possibilitam a reprodução do concreto na cabeça do pesquisador, e conclui: “[...] o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para produzi-lo mentalmente como coisa concreta” (Ibid., p. 261).

Marx ressalta os princípios materialistas de seu método dando lugar privilegiado ao pensamento nesse processo de articulação dos condicionantes históricos e sociais que fazem com que o objeto seja o que é. A não consideração disso torna-se uma mera abstração.

A partir disso, o método em Marx, no trato com o objeto de estudo em questão, permitiu olhar para o concreto na sua determinação mais simples e imediata, ou seja,

foi necessário partir da manifestação do esporte, tal qual ele se apresenta na formação de professores de Educação Física, por meio do que se diz, pensa e executa.

Saindo da concretude do real, Marx (Ibid., p. 260) nos diz que, “Chegado a esse ponto, teria que voltar a fazer o caminho inverso, [...]”, isto é, saindo do ponto mais acabado, a tensão entre o conceito e a “coisa em si”, alcança sua complexidade máxima. Portanto, pesquisar sobre a formação em Educação Física e sua interface com o esporte requer uma construção de sua história de frente para trás. Para tanto, o ponto de partida – que também é da intuição e da representação – seria a formação em Educação Física e sua interface com o ensino do esporte tais quais se apresentam no contexto neoliberal e pós-moderno. Entretanto, as múltiplas determinações encontradas a partir da reprodução do concreto no pensamento diferem completamente do seu ponto inicial.

Para Kosik (2002), a dialética materialista “trata da coisa em si”, mas essa “coisa em si” não se manifesta ao homem na sua imediatez. Assim, para alcançar a sua compreensão, é necessário, além de certo esforço, fazer um *détour*. “Por este motivo o pensamento dialético distingue entre representação e conceito da coisa [...]” (Ibid., p. 13), e conclui a forma que o homem adota em face da realidade que se quer conhecer:

A atitude primordial e imediata do homem, face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativa, porém, a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais. (KOSIK, 2002, p. 13)

No entanto, o objeto a ser conhecido pelo homem, no primeiro momento, apresenta-se na sua forma fenomênica, que não representa “existência real”. O mundo da pseudoconcreticidade, que penetra na consciência dos indivíduos assumindo aspecto independente e natural, “é um claro-escuro de verdade e engano” (Ibid., p. 15). Isso porque o fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, esconde-a. A essência se manifesta no fenômeno, mas, ao mesmo tempo, esconde-o, isso porque se mostra de maneira parcial. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário. “No mundo da pseudoconcreticidade o aspecto fenomênico da coisa, em que a coisa se manifesta e se esconde, é considerado como

a essência mesma, e a diferença entre o fenômeno e a **essência desaparece**” (Ibid., p. 16, grifo do autor).

Assim, a filosofia e a ciência são relevantes na compreensão da coisa em si. “A filosofia é uma atividade humana indispensável, visto que a essência da coisa, a estrutura da realidade, ‘a coisa em si’, o ser da coisa, não se manifesta direta e imediatamente.” (Ibid., p.18). Portanto, é por meio do pensamento dialético que se consegue destruir o mundo das aparências. Nesse sentido, é por meio da dialética que compreendemos a “coisa em si”, e esse é o caminho pelo qual podemos chegar à compreensão da realidade que se quer conhecer. Sobre isso, Kosik (2002) conclui:

O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real; por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno; por trás do movimento visível, o movimento real interno; por trás do fenômeno, a essência. (KOSIK, 2002, p. 20)

Dessa maneira, a destruição dessa falsa realidade que se encontra no nível da aparência torna necessário tecer uma visão crítica por parte do pesquisador. De acordo com Ianni (2011, p. 401), “o pensamento crítico é inegavelmente incômodo. Ele é questionado, ele é discutido porque põe em questão o ‘status quo’, mesmo quando ele se desenvolve apenas em termos de uma reflexão científica, mesmo quando não é levado a prática”.

A crítica na epistemologia marxiana é um processo incansável de questionamento, de interrogação, de dúvida do real, na medida em que apenas por meio dessa reflexão íntima do fenômeno, é que se conhece a dinâmica e estrutura da realidade, permitindo estabelecer as relações necessárias. Portanto, explicar cientificamente um acontecimento torna-se imprescindível à elaboração das categorias, sendo elas o desfecho da reflexão dialética, fazendo com que a realidade apareça ao máximo da sua vivacidade, da sua totalidade. Assim, as categorias surgem a partir da reflexão que se dá no exercício de conhecer o real. Todavia, ao mesmo tempo que, no pensamento humano, acontece o processo de entender as relações e a estrutura constituinte do objeto, essa reflexão mostra uma nova realidade, sendo o processo final da análise (IANNI, 2011).

Para Marx (2008), o movimento das categorias aparece como um verdadeiro ato de produção, na medida em que impulsiona o pensamento a perceber o pensado

como o único mundo real, isto é, como totalidade concreta, como um concreto pensado. Essas categorias indicam conceitos carregados de significado pelos quais é possível explicar as relações dos humanos consigo e com a natureza. No que diz respeito às categorias, Ianni (2011) ressalta que

A consciência filosófica considera que o pensamento é o que concebe, constitui o homem real e, por conseguinte, o mundo só é real quando concebido, quando pensado. O processo de pensar é o processo de constituir o mundo. Para a consciência, portanto, o movimento das categorias surge como um ato de produção, real, que concebe um simples impulso do exterior, o que é lamentável, cujo resultado é o mesmo que estar fazendo aqui a sátira, a totalidade concreta como totalidade do pensamento, como concreto do pensamento é de fato, um produto do pensamento, da atividade de conceber. (IANNI, 2011, p. 404-405)

Entendemos as categorias como ferramentas de interpretação da realidade social. No entanto, elas são, antes, abstrações vindas do mundo concreto, as quais, por meio da análise crítica do pensamento, são capazes de desvendar o pensado. Desse modo, as categorias, como ferramentas de leitura do real, são imprescindíveis no processo de construção do conhecimento sobre a realidade (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019). Nesse processo de apreensão da realidade concreta pelo conhecimento é que destacamos as contribuições de Luckács (1978) em compreender, descobrir e reproduzir a totalidade da realidade em sua explicitada riqueza. Segundo o autor, “[...] tanto a singularidade quanto a universalidade aparecem sempre superadas na particularidade” (Ibid., p. 161).

O singular é a forma imediata tal qual o real se mostra, ponto de partida do conhecimento. O universal é sua expressão de totalidade histórico-social, ser genérico. Ambos são pontos que impulsionam para o exterior. O que “a coisa em si” representa está exatamente na mediação do singular-universal, uma vez que a particularidade é o termo médio. Assim, ainda segundo Luckács (1978), existe um movimento da particularidade à universalidade (e vice-versa), bem como da universalidade à particularidade (e também vice-versa) e, nos dois casos, a particularidade é o conclusivo, isto é, o real pode elevar-se da realidade objetiva.

Os nexos existentes entre essas categorias revelam as aproximações sucessivas da verdade, mesmo que de forma temporária, uma vez que “Quanto mais autêntica e profundamente os nexos da realidade, suas leis e contradições, vierem concebidos – de um modo aproximadamente adequado – sob a forma da

universalidade, tanto mais concreta dúctil e exatamente poderá ser compreendido também o singular” (Ibid., p. 104).

Martins (2015) nos diz que parece impossível construir qualquer conhecimento objetivo, quer seja dos indivíduos, quer seja da totalidade social, separando qualquer um deles. Todavia, essa informação não postula a impossibilidade de partir da particularidade como referência primária na construção do conhecimento.

A pesquisa foi realizada em IES públicas e privadas cadastradas na plataforma e-MEC⁵, as quais possuem o curso de Educação Física nas duas habilitações: licenciatura e/ou bacharelado. De acordo com tais dados, no ano de 2022, o município de Belém contou com um total de 46 cursos de graduação em Educação Física, em atividade nos dois graus: presenciais e à distância. Para chegarmos a um número de instituições e cursos condizentes com o aprofundamento teórico do objeto de estudo desta pesquisa, ao ponto de exauri-lo, elencamos os critérios de inclusão e exclusão seguintes.

Em licenciatura, a opção de inclusão foi por IES pública, uma vez que são cursos mais consolidados; corpo docente mais qualificado em nível de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, doutoramento; cursos reconhecidos pelo MEC, tendo ao menos 2 (duas) renovações de reconhecimento. Foram excluídos: cursos de licenciatura cujo 75% do corpo docente não atenda à titulação mínima de doutorado em Educação Física ou áreas afins. No bacharelado, incluímos: cursos reconhecidos pelo MEC que tenham ao menos 2 (duas) renovações de reconhecimento; cursos na modalidade presencial. Desse modo, foram excluídos os cursos de bacharelado: não reconhecidos pelo MEC; reconhecidos pelo MEC com 1 (uma) única renovação de reconhecimento; cursos de Educação à Distância (EaD).

Sendo assim, chegamos a uma amostra de 2 (dois) cursos em Educação Física, sendo: 1 (um) em licenciatura da Universidade Federal do Pará (FEF/UFPA) e 1 (um) em bacharelado do Centro Universitário Metropolitano da Amazônia (UNIFAMAZ).

Identificadas as IES, fizemos uso da consulta dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de ambas instituições, a fim de conhecer a matriz curricular dos respectivos cursos. Desse modo, obtivemos a dimensão das disciplinas ofertadas que tratam do esporte. O critério para selecionar as disciplinas que serviram de análise

⁵ Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 jun. 2022.

para o estudo em questão levou em consideração conter pelos menos um dos seguintes itens: i. aparecimento do termo “esporte” na nomenclatura da disciplina e suas palavras derivadas; ii. modalidades esportivas; iii. aparecimento do termo “esporte” na ementa. Como critério de exclusão estão: i. disciplinas eletivas, exceto as que tratam diretamente de modalidades esportivas; ii. disciplinas que, apesar de obterem o termo “esporte” em sua nomenclatura e/ou ementa, são de bases biológicas do corpo humano.

Para atender à perspectiva que se objetivou neste estudo, isto é, a formação inicial em Educação Física e sua interface com o ensino do esporte, foi necessário partir da forma imediata como “a coisa em si” se apresenta nas disciplinas que compõem os currículos dos cursos de graduação em Educação Física. Para Evangelista e Shiroma (2019), “selecionar, ler, reler, sistematizar e analisar as evidências das fontes são intencionalidades da investigação, outrossim, produzir conhecimento sobre tal objeto é produzir consciência”.

Dessa forma, 28 disciplinas foram catalogadas com as seguintes denominações e respectivas cargas horárias semestrais:

1. UNIFAMAZ: “História da Educação Física” (60 h/a); “Atletismo” (80 h/a); “Voleibol” (60 h/a); “Futebol e Futsal” (80 h/a); Basquete (60 h/a); “Natação” (60 h/a); “Handebol” (60 h/a); “Lutas” (60 h/a); “Estágio do Esporte” (100 h/a); “Esporte de Aventura” (40 h/a); “Administração e Organização de Eventos em Educação Física” (40 h/a); “Exercícios Aquáticos” (40h/a); “Recreação e Lazer” (60 h/a).
2. UFPA: “História dos Esportes e da Educação Física” (68 h/a); “Bases Teóricas e Metodológicas do Ensino dos Esportes” (68 h/a); “Estudos Sociológicos em Educação Física” (68 h/a); “B.T.M do Ensino das Atividades Aquáticas” (68 h/a); “Administração e Organização Esportiva” (68 h/a); “Gestão em Educação Física e Esportes” (51 h/a); “Políticas Públicas em Educação Física, Esporte e Lazer” (68 h/a); “Estágio III” (102 h/a); “Futsal” (51 h/a); “Natação” (51 h/a); “Voleibol” (51 h/a); “Handebol” (51 h/a); “Basquetebol” (51 h/a); “Futebol de Campo” (51 h/a); “Atletismo” (51 h/a).

Contudo, conseguimos ter acesso apenas a 21 planos de ensino (7 do bacharelado e 14 da licenciatura). O documento foi solicitado aos coordenadores em virtude do pedido de solicitação para aplicação do instrumento de coleta de dados,

assim como no ato da entrevista com os docentes. O recebimento se deu via *e-mail* e *whatsApp*, conforme contato dos pesquisadores disponibilizados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Este estudo fez uso da pesquisa documental, uma vez que compreendeu o conhecimento da formação em que o esporte é tratado por meio dos PPCs, ementas e planos de ensino das disciplinas. De acordo com Marconi e Lakatos (2010, p. 157), uma característica desse tipo de pesquisa “[...] é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”.

As fontes possuem objetividade, mas não se apresentam claramente ao olhar do sujeito cognoscente, pois não estão imediatamente dadas na documentação (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019). A fim de não tomar o “mundo da pseudoconcreticidade” como sendo o real concreto, o estudo lança mão da análise documental para inferir tais documentos selecionados. De acordo com Richardson (1999), os documentos constituem a base dessa análise, porém, não têm atenção nos fenômenos sociais, quando e como se produzem, mas nas manifestações dos fenômenos sociais que registram esses fenômenos e as ideias elaboradas a partir deles. Ainda segundo o autor supracitado, “[...] a análise documental consiste em uma série de operações que visam estudar e analisar um ou vários documentos para descobrir as circunstâncias sociais e econômicas com as quais podem estar relacionados” (Ibid., p. 230).

Ainda como técnica de coleta de dados, optamos em entrevistar os docentes de ambas as IES. A entrevista foi semiestruturada, de acordo com Oliveira, Fonseca e Santos (2010, p. 46), a qual “[...] parte de um roteiro pré-estabelecido, mas, na sua aplicação, o entrevistador pode acrescentar novas perguntas conforme o teor da narrativa do entrevistado”. Neste estudo, foi elaborado um roteiro de entrevista que levou em consideração os objetivos da pesquisa, a fim de aumentar a sua eficácia e validade. A estrutura de tal documento foi criar temas relacionados ao problema e objetivos de pesquisa e, logo em seguida, extraiu-se duas ou três perguntas (MARCONI; LAKATOS, 2010).

Foi pensada uma amostra de 8 (oito) entrevistados: 4 (quatro) docentes da UNIFAMAZ e 4 (quatro) docentes da UFPA. No entanto, no contato inicial com os sujeitos, o qual versou sobre explicar o objetivo da pesquisa e falar dos riscos e benefícios, 1 (um) docente da UNIFAMAZ se recusou a participar, alegando que não

tinha disponibilidade para responder ao roteiro de entrevista. Logo, a amostra foi de 7 (sete) docentes, sendo 3 (três) da UNIFAMAZ e 4 (quatro) da UFPA.

Tal amostra foi do tipo não probabilística, “[...] não fazendo uso de uma forma aleatória de seleção [...]” (Id., 2014, p. 112), sendo os sujeitos escolhidos por determinados critérios. Desse modo, a escolha ocorreu a partir de certas características estabelecidas para atender ao objetivo desta pesquisa, quais sejam: i. docentes que lecionam mais de 1 (uma) das disciplinas elencadas; ii. disciplinas que são assumidas frequentemente pelo mesmo professor; iii. se docente do ensino público, deve ser efetivo; iv. se docente do ensino privado, estar há mais de 2 (dois) anos como horista ou tempo integral no mesmo estabelecimento.

Para tanto, buscamos o momento, local e condição mais adequados para que o esclarecimento fosse feito aos respectivos sujeitos da pesquisa, considerando as peculiaridades dos docentes em participar e sua privacidade. Feito isso, o participante teve o tempo necessário para refletir a tomada de uma decisão autônoma. A coleta de dados seguiu um roteiro com temas que nortearam as perguntas, ressaltando que a investigação poderia apresentar alguns riscos, mesmo que mínimos, como: possibilidade de constrangimento ao responder tal instrumento; medo de não saber responder e tomar o tempo na aplicação do roteiro de entrevista. Em caso de danos, o participante receberia assistência imediata e integral de forma gratuita (BRASIL, 2012). Assim, ele não seria obrigado a concluir a pesquisa, caso não lhe agradasse, ficando livre para interrompê-la no momento em que julgasse necessário. Asseguramos ao participante que a sua identidade seria mantida sob sigilo e anonimato. Utilizaremos, para esse intento, nomes fictícios ou letras e números para fazer referência aos entrevistados.

Após a seleção dos sujeitos da pesquisa, na perspectiva de avaliar o instrumento utilizado na coleta de dados, aplicamos o pré-teste, conforme orientação de Gil (2010). Os indivíduos selecionados foram típicos em relação ao universo pesquisado, ou seja, com características semelhantes, sendo pessoas qualificadas e experientes e estiveram a par dos objetivos do estudo e de eventuais riscos que esse tipo instrumento de coleta de dados poderia oferecer. Foram selecionados 2 (dois) docentes, 1 (um) de cada instituição e, após a realização e transcrição da entrevista, averiguamos: os entendimentos e clareza das perguntas; se a resposta atendia ao que foi perguntado; e ordem das perguntas.

O estudo foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos, do Instituto de Ciências da Saúde da UFPA (CEP-ICS/UFPA), sob o parecer nº 6.056.200, e realizado a partir de um conjunto de etapas sequenciais que possibilitaram a obtenção dos dados. Depois disso, o roteiro de entrevista foi modificado para atender aos objetivos do estudo, e passamos a contactar os coordenadores de curso via *e-mail*.

A análise das entrevistas e dos documentos seguiu o instrumento lógico de interpretação da realidade peculiar à epistemologia marxiana, tendo em vista que “[...] contém em sua essencialidade a lógica dialética e, nesse sentido, aponta um caminho epistemológico para a referida interpretação” (MARTINS, 2015, p. 29-30).

Para a finalidade da pesquisa, elencamos as seguintes categorias analíticas: totalidade, contradição, mediação, hegemonia, ideologia e luta de classes, as quais são provenientes do método materialismo histórico-dialético e foram guias teóricas de análise para aproximações sucessivas com o objeto de pesquisa, no intuito de exauri-lo, a fim de que se possa vir a conhecê-lo para além da sua aparência, capturando a sua essência. Elencamos, também, as categorias do próprio objeto, com a finalidade de aproximação com ele na sua fase empírica, permitindo maior observação durante o trabalho de campo, a saber: formação, esporte e emancipação.

A análise interpretativa apoiou-se no diálogo a partir de três aspectos fundamentais (TRIVIÑOS, 2015): i. nos resultados alcançados contidos no material empírico (PPC, plano de ensino e entrevista); ii. na fundamentação teórica acerca do objeto investigado; iii. na experiência pessoal do investigador a partir do método marxiano.

Acreditamos que o processo formativo de professores/profissionais de Educação Física necessitou ser investigado por se tratar de um espaço em que ocorre a produção do conhecimento e discussões dos diferentes campos de atuação, indispensável para uma intervenção profissional consciente e crítica, especialmente em se tratando de conhecimento que envolve o esporte. Por esse motivo, a formação inicial nos dois graus (licenciatura e bacharelado) em Educação Física demonstrou-se um ambiente adequado para atingir os objetivos da presente pesquisa.

A pesquisa em tela trouxe benefícios para o aumento da produção do conhecimento acerca da formação inicial em Educação Física e sua interface com o ensino do esporte, área que ainda apresenta lacunas. Para as instituições responsáveis pela formação de professores/profissionais de Educação Física,

esperamos que os resultados provenientes da presente pesquisa, a partir da análise do material empírico coletado, possa suscitá-las a repensar estratégias formativas que corroborem a prática pedagógica dos futuros egressos, ao longo de seu processo formativo.

1.4 Estrutura da tese

A tese está estruturada em cinco seções. Após essa seção introdutória, que buscou apresentar alguns elementos, como problemática, objeto de pesquisa, questão problema, objetivos e referencial teórico-metodológico, teremos mais quatro seções textuais, sendo a última destinada às considerações finais.

Na segunda seção, denominada “A formação em Educação Física sob a égide da pós-modernidade e de políticas neoliberais”, apresentamos a discussão da agenda pós-moderna, a nova racionalidade da política neoliberal e os tipos de currículo que orientaram a formação na Educação Física. Abordamos a fase da decadência ideológica, resultado da degenerescência da ideologia burguesa, quando ela se consolidou no poder político, deixando, com isso, de ser classe revolucionária. Apontamos as teses centrais do neoliberalismo, que têm o mercado como balizador das relações sociais, bem como a defesa do Estado mínimo na garantia das políticas públicas sociais, e têm orientado as políticas educacionais. No campo da Educação Física, discutimos os modelos de currículos que permeiam a área e as novas DCN's.

Na terceira seção, com o título “A produção do conhecimento da Educação Física brasileira”, realizamos uma discussão sobre a constituição do campo acadêmico-científico da área, sobretudo com a crise de identidade que assolou a Educação Física na década de 1980 até o surgimento de propostas de ensino do esporte escolar que, por sua vez, são as mesmas que fundamentam a formação superior.

Na quarta seção, “O trato com o ensino do esporte no curso de licenciatura e bacharelado em Educação Física e possibilidade da formação emancipatória”, referimo-nos às análises do material empírico para vislumbrar como acontece a formação nas duas habilitações da área, a fim de que possamos conhecer o debate acerca da formação inicial em Educação Física e sua interface com o ensino do esporte e possibilidade da formação emancipatória.

2 A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA SOB A ÉGIDE DA PÓS-MODERNIDADE E DE POLÍTICAS NEOLIBERAIS

Marx (2008, p. 240), ao analisar o modo de produção capitalista no texto de 1857, denominado “Introdução”⁶, começa pela “produção material”, isto é, “como os indivíduos produzem em sociedade, a produção de indivíduos, socialmente determinada [...]”. A partir de então, supera as categorias⁷ abstratas que foram determinadas como naturais e universais pela economia política burguesa. Para o autor, a produção da existência humana é um ato histórico e social e corresponde a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas de certa época.

Tal como Marx partiu de dada sociedade determinada, este estudo parte da pós-modernidade como um fenômeno que expressa a ideologia neoliberal e a lógica do mercado como sendo naturais e eternas (SANFELICE, 2003). Segundo Duarte (2004), o pensamento liberal clássico fetichiza até mesmo a individualidade humana, ao naturalizá-la e ao erigir à condição de natureza humana as características próprias da individualidade burguesa.

Contrariando a naturalização e a perpetuação, a pós-modernidade e o neoliberalismo são expressões do avanço do capital na “captura da subjetividade” (ALVES, 2007) de articulação da burguesia internacional, a qual, no campo da educação, tem influenciado as políticas públicas educacionais, que são diretrizes para a reformulação curricular dos cursos de formação de professores. De acordo com Derisso (2010), o pensamento pós-moderno resulta de um processo que Lukács chamou de decadência ideológica, resultado da degenerescência da ideologia burguesa que se manifesta após as revoluções de 1848. Portanto, a burguesia, ao consolidar-se no plano do poder político, deixa de ser classe revolucionária. Assim, seus interesses históricos não atendem à expectativa revolucionária do proletariado. Nas palavras do autor:

A partir de então, os ideólogos da burguesia deixam de aspirar ao pleno desenvolvimento do conhecimento científico e ao conhecimento das

⁶ O texto faz parte do anexo da obra “Contribuição à crítica da economia política”, intitulado de “Introdução”. Porém, Marx (2008, p. 48) não o trouxe como introdução ao escrito por parecer “[...] que antecipar resultados que estão para ser demonstrados poderia ser desconcertante [...]”. Já que se tratava do primeiro esboço sobre a economia política. Apenas 20 anos depois é que Marx, na publicação do “Capital”, em 1967, traz evidência concreta da sociedade capitalista.

⁷ Refiro-me às seguintes categorias: valor de uso; posse e propriedade; dinheiro e capital; trabalho. Marx foi um crítico das categorias essenciais do funcionamento da ordem burguesa, dando a elas a materialidade e determinações históricas necessárias para superar a dimensão natural.

verdades da natureza e da sociedade, que aspiraram no momento precedente, para transformarem-se em apologistas da sociedade capitalista. (DERISSO, 2010, p. 54)

Desse modo, a pós-modernidade rebaixa ou mesmo inviabiliza o conhecimento por meio da teoria, da razão e da objetividade em virtude do irracionalismo que advém com a contemporaneidade. Nesse ínterim, a educação vira mercadoria a ser comercializada no mercado, e o ato de ensinar fica arraigado em “concepções negativas”⁸ que não promovem a elevação intelectual no processo formativo capaz de proporcionar a captura das determinações do real.

De acordo com Paraíso (2004), o pós-modernismo influenciou profundamente as teorizações em diversos campos das ciências sociais e humanas. A influência no campo da educação tem sido considerável naquilo que ficou conhecido como “giro linguístico” ou “virada linguística”, que tem materialidade no currículo de formação de professores por meio das “teorias pós-críticas”, as quais tencionam as teorias críticas de educação. Ao passo que as teses centrais do neoliberalismo têm o mercado como balizador das relações sociais, bem como a defesa do Estado mínimo na garantia das políticas públicas sociais têm orientado as políticas educacionais (SANFELICE, 2003). Na lógica do mercado, a educação forma o sujeito para as exigências mais imediatas do trabalho do *toyotismo*, assim, sob a égide do neoliberalismo, a educação encontra-se teoricamente esvaziada da capacidade de apreensão da realidade concreta pelo pensamento.

Nesse ínterim, a educação é campo de disputa ideológica, e a classe que vive do trabalho necessita de uma educação emancipatória que transforme a realidade social vigente para a superação das condições sociais desumanas em que vive a grande maioria dos indivíduos; desse modo, que contribua para a humanização contra uma educação voltada para a reprodução e manutenção das relações de dominação que impõem condições de alienação e, conseqüentemente, o esvaziamento, isto é, o empobrecimento da individualidade humana (ROSSLER, 2004).

Se a sociedade burguesa é a organização histórica mais desenvolvida, sua análise nos permite compreender não só as formas de sociabilidade desaparecidas, como também as suas próprias nuances. Para citar Marx (2008, p. 266), mais uma

⁸ Segundo Duarte (1998), são três essas concepções: i. as teorias crítico-reprodutivistas; ii. a pedagogia nova; e iii. as concepções pedagógicas que são subsumidas por teorias psicológicas que valorizam as aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho.

vez, “A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco”. Assim sendo, para compreendermos o processo de irracionalismo presente na formação inicial de professores/profissionais de Educação Física e, de maneira mais específica, no ensino dos esportes, faz-se necessário um olhar para a sociedade capitalista contemporânea, uma vez que a educação se encontra à mercê dos ventos da ideologia neoliberal e pós-moderna que sopram mundialmente (DUARTE, 2001; ROSSLER, 2006).

Dessa forma, uma educação emancipatória no processo da formação inicial deve contribuir para a transformação dos sujeitos, visando à superação da alienação presente na sociedade contemporânea. O processo educativo precisa, então, pautar-se no ato revolucionário. “Se a formação da classe revolucionária for a meta da educação surgirá uma nova educação: uma educação voltada para a formação plena do indivíduo, de sua individualidade” (ROSSLER, 2004, p. 91).

Corroboramos o pensamento de Duarte (2017) de que é preciso radicalizar a luta contra o brutal esvaziamento da educação, isto é, contra todas as políticas, as práticas e os ideários retóricos e sedutores da educação que valorize a autonomia do aluno, algo que, na verdade, diz respeito ao intenso processo social de apropriação privada de conhecimento.

2.1 A pós-modernidade e o discurso das metanarrativas: surgimento do sujeito concreto

A pós-modernidade configura-se como o surgimento de um novo sujeito desprendido da modernidade no que tange à forma de conhecer, ideologia, marxismo, razão, identidade, verdade, Iluminismo, entre outras. Assim, a pós-modernidade refuta a ideia de que o conhecimento é universal e comum ao sujeito, na medida em que ele se encontra fragmentado em identidades. Então, o conhecimento é válido e relativo ao lugar de fala do novo sujeito. Conforme Eagleton (1998):

Pós-modernidade é uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a ideia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação. (EAGLETON, 1998, p. 07)

Ainda de acordo com o autor, essa é uma “nova forma de capitalismo”, a qual fragmenta a categoria luta de classe para as identidades. Essa mudança de

paradigma é identificada por Hall (2006) como “crise de identidade” (Ibid., p. 07), isto é, declínio das velhas identidades que estabilizaram o mundo social por um longo tempo e surgimento de novas identidades que fragmentam o indivíduo moderno.

Assim, a pós-modernidade anuncia a morte da verdade universal, objetiva e racional do conhecimento do gênero humano e a substitui pela verdade a partir das óticas das identidades culturais. Logo, na ótica do sentimento de pertencimento com o qual o indivíduo se identifica no plano ético, racial, religioso, linguístico, gênero, existem diferentes verdades. Para Derisso (2010),

O pensamento pós-moderno (ou agenda pós-moderna) implica uma revisão na concepção de ciência cunhada pela modernidade, na negação de que a razão se constitua no instrumento eficaz para a apreensão da realidade e de que por seu intermédio possamos aspirar ao conhecimento da verdade. Sendo assim, a possibilidade de interferência sobre a realidade humana e social no sentido de transformá-la conscientemente, ou seja, fazer uma revolução, fica praticamente descartada, possibilitando apenas pequenas interferências ou pequenos arranjos. (DERISSO, 2010, p. 52)

Se, para Marx, que foi um homem da modernidade, a teoria é um tipo de conhecimento peculiar que captura o movimento do real no pensamento e, por meio de abstrações cada vez mais tênues, chega à conclusão intelectual de compreender o concreto como “síntese de muitas determinações”; a pós-modernidade propõe o “recoo da teoria” (MORAES, 2001), tomando o conhecimento relativo advindo do imediato, do conhecimento tácito e do cotidiano como verdadeiro, particular e limitado. De acordo com Duarte (2010) e Rossler (2004), esse conhecimento tem se colocado como quase total hegemonia no debate educacional e o denomina de “pedagogias do aprender a aprender”⁹ e, portanto, pautar-se naquilo que ele se carrega de seu cotidiano imediato, tendo em vista que a vida cotidiana na esfera da sociedade capitalista é essencialmente alienada, é alijar possibilidade de superação da ordem social vigente.

Moraes (2004), em outra produção, diz-nos que é mais nítida a sobrevida da agenda pós-moderna em suas vertentes culturalistas e neopragmáticas do que na elaboração dos seus primeiros representantes.

⁹ Com destaque para o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multicultural. São correntes pedagógicas afinadas com a ideologia na sociedade capitalista contemporânea, ideologia essa que se alimenta tanto do neoliberalismo quanto do pós-modernismo (DUARTE, 2001, 2010).

Assim, se é difícil conceber a sobrevida de um pensamento pós-moderno tal como manifesto por seus primeiros representantes – que de modo geral, asseveram a derrota do projeto iluminista de emancipação, a mentira do projeto histórico, a fragilidade do sujeito, a impossibilidade da verdade, a negação do real, a recusa de fundamentos, rejeitavam as grandes narrativas, denunciavam a ciência e a racionalidade ocidental como imbricadas à estruturas de poder, à razão instrumental e à dominação –, é nítida a sobrevida de facetas da agenda pós-moderna como, por exemplo, suas vertentes culturais e neopragmáticas. (MORAES, 2004, p. 340)

Nesse excerto, identificamos a “virada linguística” ou o “giro linguístico¹⁰”, que consiste na crítica à teoria clássica do conhecimento, conhecida como “mentalismo”, cujo pensamento deve refletir ou representar fielmente a realidade como de fato é, em sua objetividade (GAMBOA, 2007; ALMEIDA; VAZ, 2010). Rorty (1994, p. 20), ao explicitar a preocupação central da filosofia, diz que “[...] é ser uma teoria da representação, uma teoria que dividirá a cultura nas áreas que representem bem a realidade, aquelas que não a representam tão bem e aquelas que não a representam de modo algum (apesar da pretensão de fazê-lo)”. Portanto, a crítica do autor supracitado ao conhecimento em que a teoria tende a realidade, assim como a realidade tende a teoria (marxismo) por instrumento da razão.

Assim, para a filosofia da práxis, as coisas existem independentemente da consciência. Portanto, para a compreensão do real, é preciso tornar-se consciente das determinações que seriam a fonte do conhecimento e da ação. Contudo, com a virada linguística, há o deslocamento para o campo da linguagem e pelo discurso como dispositivos pelos quais a realidade é definida (SILVA, 1994).

De acordo com Jameson (2000), os últimos anos têm sido marcados por um milenarismo investido por meio de decretos sobre “o fim disto ou daquilo”, ou seja, fim da história e triunfo do capitalismo; da luta de classe com a derrocada do socialismo do leste Europeu e do leninismo-marxismo; da ideologia, do Estado de Bem-Estar Social, entre outras. Isso se deve ao surgimento do pós-modernismo, cujas origens remontam ao final dos anos 50 e começo dos anos 60. Temos, então, a ruptura com o anterior, ou seja, com o pensamento moderno. Para Harvey (2008, p. 19), “[...] o ‘pós-modernismo’ representa alguma espécie de reação ao ‘modernismo’ ou de afastamento dele”.

¹⁰ Na assim chamada virada pós-moderna, segundo Green e Bigum (1995, p.214), “[...] o currículo tende a se desvincular da escola, o que impõe uma reconceptualização tanto do currículo quanto da escola, uma reconceptualização que seja feita de acordo com as condições modernas e para as condições pós-modernas”.

No entanto, para Duarte (2004), o pós-modernismo não representa, de fato, uma profunda ruptura com as teorias precedentes, configurando como um blefe, já que tem levado às últimas consequências as tendências irracionais que se faziam presentes no pensamento burguês, com atenuada acentuação nos dias atuais.

Entretanto, Fisher (2020) prefere “realismo capitalista” a “pós-modernismo”. Para o autor, há três razões: i. nos anos de 1980, quando Jameson desenvolveu sua tese sobre o pós-modernismo, ainda existiam alternativas ao capitalismo, tendo em vista que, no ano em questão, o socialismo real ainda existia, apesar da fase final do seu colapso; ii. o pós-modernismo envolve uma relação com o modernismo, e o realismo capitalista não mais encena esse tipo de confronto com o modernismo, sendo a derrota desse último simplesmente aceita como dada; iii. há mais de uma geração desde a derrocada do Muro de Berlin, em que a falta de alternativa do capitalismo não é sequer uma questão. “O realismo capitalista toma forma em uma espécie de superidentificação com o capital, em sua versão mais impiedosa predatória” (Ibid., p. 25).

O discurso pós-moderno surge a partir de dois importantes marcos: 1. a derrocada do socialismo real; 2. a decadência ideológica da burguesia. Com o fim do socialismo existente do leste Europeu, tem-se o discurso do fim da história e o capitalismo como único modo de sociabilidade possível. Isso se deu em virtude do aparente “refluxo irreversível” (PAULO NETTO, 1995) dos ideários que buscavam a superação da ordem burguesa. Tendo a teoria social de Marx sua base revolucionária e suas experiências fracassadas, admite-se, então, a desqualificação de tal teoria.

Todavia, as experiências do socialismo real no mundo não expressaram as projeções teóricas de Marx, mas foi caracterizado como ditadura do proletariado contra si mesmo. (Ibid.). Por isso, é anunciada a morte dos metarrelatos, do marxismo e a correlação de força entre burgueses e proletários e, corolário da supressão da ordem social vigente, é substituído pelas narrativas das várias identidades sociais, sem abalar o modo de produção capitalismo.

Temos acordo com a análise de Paulo Netto (Ibid.) de que a teoria social de Marx reproduz idealmente o movimento histórico-social em um dado tempo. Portanto, a análise que Marx operou e chegou aos resultados, se comparadas ao capitalismo tardio da contemporaneidade, são infundadas, mas o seu método torna-se eficiente na apreensão da sociedade nos dias atuais, visto que compele ao sujeito, na análise

da reprodução ideal do objeto, a fidelidade ao método, dada a capacidade de recepção ativa e criadora do objeto pelo sujeito que o quer conhecer.

A burguesia, na sua fase de consolidação como classe hegemônica, abandona a razão dialética, a dimensão histórica da subjetividade e a práxis humanista, pois já não mais importava a perspectiva da revolução. Então, opera tanto com irracionalismo quanto com racionalismo formalista, do qual o estruturalismo é apenas uma manifestação. Assim, em momentos de crise, a burguesia acentua ideologicamente o momento de irracionalismo subjetivista, que, para Tonet (2007), significa o extravio da razão; quando em estabilidade, prestigia as orientações de ordem do racionalismo formal (COUTINHO, 2010). Por isso, as críticas na compreensão da realidade a partir da razão dialética, da objetividade e da práxis humana. Já Duarte (2006) diz que, em oposição a tudo isso, os pós-modernos postulam o relativismo cultural como um dos pilares da educação geral, incluída a educação escolar. Saviani (2006) explicita que:

Na medida em que a burguesia, de classe em ascensão, portanto, de classe revolucionária, se transforma em classe consolidada no poder, os interesses dela não caminham mais em direção à transformação da sociedade; ao contrário, os interesses dela coincidem com a perpetuação da sociedade. É nesse sentido que ela não está mais na linha do desenvolvimento histórico, mas está contra a história. A história volta-se contra os interesses da burguesia. Então, para a burguesia defender seus interesses, ela não tem outra saída senão negar a história, passando a reagir contra o movimento da história. (SAVIANI, 2006, p. 40)

A burguesia, na sua fase de ascensão, operava com as categorias clássicas do marxismo – historicismo concreto, a concepção do mundo humanista e a razão dialética. Contudo, renunciando tais categorias, caracterizadas por sua dimensão crítica, o pós-modernismo é, nesse sentido, a radicalização do fetichismo da individualidade (COUTINHO, 2010; DUARTE, 2004). Assim sendo, o pensamento pós-moderno é a expressão intelectual de uma suposta nova ordem societária que estaria surgindo em contraposição à modernidade em crise (EVANGELISTA, 2008). Todavia, não chega a romper historicamente com o capitalismo, pelo contrário, consolida-o e raras são as possibilidades de mudanças, apesar de Harvey (2008, p. 294) tratar a pós-modernidade como sendo “[...] uma condição histórico-geográfica de uma certa espécie”. Isso porque intelectuais que discutem sobre a pós-modernidade, ora a tratam como uma nova fase do capitalismo como situação histórica marcada por configuração material e formação cultural de um novo tipo; ora discordam das “conclusões históricas” (WOOD, 1999) em que os primeiros chegaram. Além disso,

outros autores associam a pós-modernidade a eventos históricos recentes como a “crise do socialismo” (PAULO NETTO, 1995); ao processo de “globalização” (HALL, 2006) e do “ideário neoliberal” (DUARTE, 2000).

Já Wood (1999) advoga que as reivindicações pós-modernas de tendências intelectuais e políticas dos últimos anos compõem uma “agenda” e precisam ser estudadas e debatidas. Ou então, de acordo com Ahmad (2001), pensa-se em uma “condição pós” que expressa a forma intelectual dominante do pensamento social e político. Por isso, concordamos com Della Fonte (2010, p. 40) quando diz que “O termo ‘pós-moderno’ é de difícil precisão; mostra-se escorregadio e polissêmico”.

Assim, as expressões “agenda pós-moderna” e “condição pós” ampliam o foco de análise, tendo em vista que não remetem a uma doutrina homogênea. Nesse sentido, a “agenda pós-moderna/condição pós” não se reduz ao que classicamente ficou conhecido como pensamento pós-moderno, mas abarca outras perspectivas (multiculturalismo, neopragmatismo, construcionismo social, dentre outras) que, apesar de suas diferenças, são perpassadas por matrizes filosóficas convergentes e/ou aproximadas (DELLA FONTE, 2010). Paulo Netto (2002) afirma que:

Não há dúvidas de que esse pensamento não pode ser sumariamente equalizado: inexistente a teoria pós-moderna, existem *concepções* pós-modernas; entretanto, salvo melhor juízo, as distinções efetivamente existentes no que se poderia determinar de *campo pós-moderno* (cobrindo um leque muito diferenciado de autores, de J. -F. Lyotard a B. de Sousa Santos, de G. Vattimo a P. Virilio) são sobretudo de ênfase e modulação e não dizem respeito à colisão mencionada. (PAULO NETTO, 2002, p. 97)

Com essa compreensão, podemos identificar que o pensamento pós-moderno é heterogêneo. “Uma primeira observação é a de que a agenda pós-moderna e as teorias que a compõem jamais expressaram um corpo conceitual coerente e unificado” (MORAES, 2004, p. 340). Contudo, na ótica de Boaventura, é possível distinguir dois modos antagônicos, ambos na esteira de “transição paradigmática”: de oposição e de celebração.

Apesar disso, há termos que unificam as várias tendências do pensamento pós-moderno. O primeiro deles é o discurso de “crises de paradigmas”, isto é, os paradigmas da modernidade em Durkheim, Weber e Marx¹¹ já não atendem ao anseio

¹¹ Marx não fez um paradigma analítico, mas sim uma teoria social.

do discurso do “presentismo”¹², sobretudo o calcado no marxismo, o qual, segundo Santos (1999, p. 35), “No plano epistemológico, o marxismo pouco pode contribuir para nos ajudar a trilhar a transição paradigmática”. Evangelista (1997) explica isso a seguir:

Em certos setores intelectuais, tornou-se corriqueiro afirmar que as Ciências Sociais atravessam uma crise teórica sem precedentes em toda a sua história. Esta não seria uma crise de uma ou outra de suas correntes teóricas constitutivas, como acontecia no passado. Pela sua profundidade, estaríamos diante de uma verdadeira *crise de paradigma*. As grandes teorias sociais construíram o seu paradigma sob a influência da crença no triunfo inexorável da razão e do progresso, numa história civilizatória da humanidade. (EVANGELISTA, 1997, p. 11)

Nessa perspectiva, a pós-modernidade não diferencia a base teórica de Durkheim, Weber e Marx, compreende tais autores como pertencentes à modernidade, passíveis de sofrerem com a crise de paradigma. Acontece que as grandes narrativas, na visão pós-moderna, tendo em vista as novidades do mundo contemporâneo, são incapazes de ser explicadas à luz de um referencial holístico como o marxismo. A crítica maior é ao marxismo, haja vista que, segundo Coutinho (2010), essa teoria social da ordem burguesa não compõe o que o autor chamou de período de “decadência ideológica” da burguesia. Por isso, em vez de metanarrativas, têm-se narrativas apenas de grupos isolados.

O segundo termo refere-se à identificação superficial da totalidade com totalitarismo. Sobre isso, Paulo Netto (2002) nos diz:

Numa operação em que a ingenuidade epistemológica dá as mãos à ignorância dos clássicos do pensamento dialético (e frequentemente também à má-fé ideológica), na cultura de oposição dominante na academia a perspectiva *crítico-teórica* da totalidade é identificada como *totalitarismo político*. (PAULO NETTO, 2002, p. 92, grifo do autor)

Para Marx, o ser social é um ser que se objetiva no mundo concreto. Nessa perspectiva, apreender as múltiplas determinações do real se faz necessário na categoria da totalidade concreta, haja vista que permite, dentro de um marco histórico, aproximações sucessivas do real. Com isso, a totalidade, como categoria fundante do pensamento histórico-dialético, não elimina a mediação (particularidade) que é preciso

¹² Para Paulo Netto (2002), o referente termo diz respeito à formação humana de uma cultura humanista capaz de se preocupar mais com as expressões imediatistas das conjunturas.

fazer com o singular. Portanto, ir do singular ao plural e do plural ao singular, por meio do particular como mediação, é fundamental “[...] para o conhecimento humano e para a direção adequada do trabalho e das práxis sociais” (MASSON, 2018, p. 31). É isso que os pós-modernos chamam de totalitarismo, na medida em que acreditam que a razão moderna não atende às necessidades dos sujeitos fragmentários contemporâneos.

Dessa forma, para os pós-modernos, as metanarrativas têm a pretensão sistemática, pois negam a razão capaz de abarcar a totalidade do sistema. Assim, na visão deles, determinada realidade que constitui uma totalidade é uma ação política totalitária, porque é capaz de compreender o todo. Portanto, fazem essa associação imediata e indevida em afirmar que totalidade é totalitarismo. Eagleton (2011, p. 74-75) salienta que

Sonhos de ambiciosa mudança social eram denunciados como “grandes narrativas” ilícitas mais inclinadas a levar o totalitarismo do que a liberdade. [...] De um extremo a outro do planeta doente, havia chamados para abandonar o pensamento planetário. Qualquer coisa que nos unisse – o que quer que fosse o *mesmo* – seria danosa. Diferença era a nova palavra de ordem, num mundo crescentemente submetido às mesmas indignidades de mortes por fome e doença, cidades clonadas, armas mortais e a rede de televisão CNN. (EAGLETON, 2011, p. 74-75)

A partir desse entendimento, há uma crítica à razão totalizadora, ou seja, a realidade como totalidade é irracional. O que é possível conhecer é o fragmento, uma vez que a classe operária se tornou mais heterogênea, o que sucedeu também como a burguesia – surgimento da classe média –; assim, tornaram evidentes outras formas de opressão e dominação ausentes na raça, na etnia, na religião e no sexo (SANTOS, 1999). Por isso, as metanarrativas são questionadas porque, com essa aparente sensação de vida fragmentada, só é possível compreender as pequenas narrativas. Moraes (2001) afirma que

Inaugurou-se a época cética e pragmática, dos textos e das interpretações que não podem mais expressar ou, até mesmo, se aproximar da realidade, mas se constituem em simples relatos ou narrativas que, presas das injunções de uma cultura, acabam por arrimar-se no contingente e na prática imediata – que é que se pode denominar de metafísica do presente [...]. (MORAES, 2001, p. 13)

Outro ponto em comum das tendências pós-modernas é o fortalecimento de um empirismo rasteiro em que o imediato é tomado pelo mediato, e o real é

identificado com o existente. Desse modo, não há distinção entre aparência e essência, assim, as verdades são identificadas à luz de quem deseja conhecer e reveladas na medida em que o fenômeno se mostra. Depara-se, portanto, com certo ceticismo epistemológico, ou seja, com vários “olhares”, assim, o real deixa de ser o conteúdo de verdade de um enunciado científico. Sobre isso, Paulo Netto (2002, 93) diz que, uma vez criticada a perspectiva da totalidade, “[...] cede o passo ao empirismo rasteiro; quando se restringem as concessões a este, o apelo necessário é a uma ‘abordagem holística’ de óbvias conotações místico-irracionalistas”.

Para o pensamento marxiano, a aparência é um indicador de fenômeno, mas não é a verdade. Muitas vezes, é a própria expressão alienada do real, isto é, o imediato é reificado. De acordo com Evangelista (1997), proceder dessa maneira, implica ser conivente com o irracionalismo contemporâneo que busca, na imediatividade, a desrazão, e mergulha na perplexidade frente à complexidade do ser social no mundo do capital.

Desse modo, a pós-modernidade inaugura o reino de não se dizer a verdade, ou melhor, prefere a verdade relativa. Portanto, para quem não toma a realidade como referência, a verdade é jogo de linguagem ou matriz discursiva. Conforme Wood (1999):

Os pós-modernistas interessam-se por linguagem, cultura e “discurso”. Para alguns, isso parece significar, de forma bem literal, que os seres humanos e suas relações sociais são constituídos de linguagem, e nada mais, ou, no mínimo, que a linguagem é tudo que podemos conhecer do mundo e que não temos acesso a qualquer outra realidade. Em sua versão “desconstrucionista” extrema, o pós-modernismo fez mais que adotar as formas da teoria da linguagem segundo as quais nossos padrões de pensamento são limitados e modelados pela estrutura subjacente da língua que falamos [...]. A sociedade não é simplesmente *semelhante* à língua. Ela é língua; e, uma vez que todos nós somos dela cativos, nenhum padrão externo de verdade, nenhum referente externo para o conhecimento existe para nós, fora dos “discursos” específicos em que vivemos. (WOOD, 1999, p. 11, grifo da autora)

Assim, no debate pós-moderno, o discurso acaba por ser autorreferenciável. Descrevendo de outra maneira: há um negacionismo filosófico e teórico a respeito do que foi a trajetória ascendente e progressista da modernidade, na medida em que os pós-modernos não fazem distinção entre a razão instrumental e a razão dialética (revolucionária). Isso fica explícito no estudo de Boaventura, quando coloca Marx no bojo da modernidade, em pé de igualdade com Durkheim e Weber.

A ciência é, para a chamada “agenda pós-moderna”, um jogo de linguagem ou luta entre discursos argumentativos (narrativas) que perpassam por locais de poder. Parecem esquecer que o problema da desigualdade e de grande parte das mazelas sociais que vergasta a humanidade tem relação com o desenvolvimento do capitalismo. Para Jameson (2007),

A impureza constitutiva de toda teoria do pós-modernismo (assim como o capital, ela tem que manter uma distância interna de si mesma, tem que incluir um corpo estranho de um conteúdo alheio) confirma, então, um dos achados da periodização que precisa sempre ser reiterado: o pós-modernismo não é a dominação cultural de uma ordem social totalmente nova (sob o nome de sociedade pós-industrial, esse boato alimentou a mídia por algum tempo), **mas é apenas reflexo e aspecto concomitante de mais uma modificação sistêmica do próprio capitalismo.** (JAMESON, 2007, p. 16, grifo nosso)

As palavras, por sua vez, caracterizam o novo momento de abandono da compreensão da verdade. Por isso, em vez de metanarrativas, têm-se apenas narrativas; em vez da revolução, ficam às margens do sistema. Tudo é caracterizado como linguagem e discurso e não há evidências, apenas interpretações. Assim, o lugar de fala, em tempo de pós-modernidade, não é pouca coisa, mesmo o sujeito desconhecendo a teoria do real. Contudo, o lugar de onde se encontra acaba sendo preponderante.

A “miséria da razão” é caracterizada justamente pelo empobrecimento do pensamento racional, por ora, reduzida a meras regras formais intelectivas que operam na práxis manipulatória (COUTINHO, 2010), na medida em que quem comunica melhor ou faz um discurso com perfeição, será o mais aceito ou o vencedor. Ademais, a objetividade é reduzida ao simbólico e, com isso, o imaginário é mais requisitado do que a realidade. Daí o surgimento da individualidade ou da representatividade frente a determinadas temáticas – isto é: a disputa de narrativas – , todas válidas, visto que os indivíduos são singulares. Sendo assim, segundo Paulo Netto (2002), a arte, o cotidiano, a ciência e a história têm suas fronteiras apagadas.

A ciência, que para Lukács, assim com a arte, é um reflexo do mundo objetivo, transforma-se, na cultura em questão, em um saber de caráter discursivo, similar a outras discursividades – e, reduzida a *discurso*, além de construir-se num estrito *jogo de linguagem*, não pode aspirar a nenhuma *superioridade cognitiva* em face de outros saberes e, uma vez que posta como discurso, o estatuto de sua verdade encontra-se na retórica. (PAULO NETTO, 2002, p. 94-95)

Sobre isso, Eagleton (2011) discorre:

Era irônico que o pensamento pós-moderno criasse tamanho fetiche em torno da diferença, dado que seu próprio impulso era apagar as distinções entre imagem e realidade, verdade e ficção, história e fábula, ética e estética, cultura e economia, arte culta e arte popular, esquerda e direita políticas. (EAGLETON, 2011, p. 75)

Enquanto o método de apreensão do conhecimento de Marx não é intuitivo ou representativo, apesar de partir destes, “[...] difere do modo artístico, religioso e prático de se apropriar dele” (MARX, 2008, p. 261-262), a pós-modernidade os coloca em um mesmo patamar, não faz distinção entre conhecimento científico do conhecimento tácito; religioso do artístico. Esse tipo de conhecimento acaba sendo hegemônico nas reformas educacionais e na formação de professores, ou seja, uma prevalência da empiria sobre o conhecimento científico, o que, para Moraes (2001), é um recuo ou mesmo um retrocesso da teoria. “Talvez a causa mais imediata desta marcha ré intelectual e teórica esteja na definição e efetivação das próprias políticas educacionais, em níveis nacional e internacional” (Ibid., p. 10).

2.2 O contexto neoliberal

O neoliberalismo está correlacionado com as políticas de privatização econômica e destruição das conquistas sociais, nasce logo após a II Guerra Mundial, nos países centrais do capitalismo; implementadas na Europa no final dos anos 70; nos Estados Unidos, desde o governo Ronald Reagan; na América Latina, pós-ditaduras militares; na ex-URSS e na Europa Oriental, pós-comunismo (ANDERSON, 1995; COGGIOLA, 1996). Nas palavras de Harvey (2008):

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livres comércios. (HARVEY, 2008, p. 12)

Em outro estudo, Harvey (2011) tece sua opinião sobre o neoliberalismo, dizendo se tratar de:

[...] um projeto de classe que surgiu na crise dos anos 1970. Mascarada por muita retórica sobre liberdade individual, autonomia, responsabilidade pessoal e as virtudes da privatização, livre-mercado e livre-comércio, legitimou políticas draconianas destinadas a restaurar e consolidar o poder da classe capitalista. Esse projeto tem sido bem-sucedido, a julgar pela incrível centralização da riqueza e do poder observável em todos os países que tomaram o caminho neoliberal. E não há nenhuma evidência de que ele está morto. (HARVEY, 2011, p. 16)

Nenhum pensamento se torna dominante sem antes promover um aparato conceitual que mobilize sensações, valores e desejos. “[...] o neoliberalismo se tornou hegemônico como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modelos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo” (HARVEY, 2008, p. 13).

Desse modo, os liberais tomaram como fundamental o ideário político da dignidade, honestidade, civilidade e liberdade individual (DARDOT; LAVAL, 2016; HARVEY, 2008). Até porque, para eles, a ameaça do nazifascismo e do comunismo lesaria completamente tal ideário. Com isso, fazia-se necessário um discurso tido como certo e inquestionável, levando Locke (1994) a afirmar que a condição natural dos homens é serem livres para decidir suas ações, dispor de bens e pessoas como bem entenderem. Já para Hayek (1987, p. 32), “Sabemos que lutamos pela liberdade de conduzir nossa vida de acordo com nossas próprias ideias”.

O trabalho intelectual que Marx (2008) fez ao analisar os estudos da economia política burguesa e, posteriormente, a crítica desferida a ela é, sobretudo, retirar a naturalidade das características que permeiam o modo de produção vigente e colocá-las a partir de condicionantes históricos e sociais. Desse modo, o discurso do naturalismo antecipou a sociedade burguesa “[...] que se preparava desde o século XVI e que no século XVIII marcha a passos de gigante para sua maturidade” (Ibid., p. 240). Logo, as elaborações ideológicas neoliberais são pensadas para atingir a subjetividade das pessoas, fazendo-as pensar que tais características são inatas aos indivíduos, independentemente do desenvolvimento das forças produtivas e da produção social que os determinam. Sobre isso, Marx (2008) ainda diz que:

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e econômica e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. (MARX, 2008, p. 49)

O modo de produção capitalista é repleto de contradições, e uma delas são suas crises que assolam este sistema de tempos em tempos. Contudo, elas não se configuram como fortuitas ou meramente conjunturais, mas representam uma crise estrutural inerente ao próprio sistema (FRIGOTTO, 2010). Em outro estudo de Frigotto (2019, p. 21), podemos constatar a contradição que é inerente ao modo de produção capitalista, ao tratar da crise

[...] que no presente se manifesta, por um lado, pela capacidade exponencial de produzir mercadorias, concentração de riqueza, de conhecimento e de poder e sua incapacidade de distribuir e de socializar a produção para o atendimento das necessidades humanas básicas; e, por outro lado, pelo domínio do capital financeiro especulativo que nada produz, mas que assalta, mediante a dívida pública dos Estados nacionais, os recursos que seriam destinados a assegurar direitos sociais elementares, tais como os da saúde, da educação, de saneamento básico, habitação, transporte, cultura etc. (FRIGOTTO, 2019, p. 21)

Diante desse capital monopolista, “Estamos em crise de modelos que beneficiam poucas pessoas e condenam grandes contingentes da população à pobreza e à exclusão” (SANTOMÉ, 2003, p. 10). São essas contradições fundantes do modo societário vigente que são intensificadas com o neoliberalismo, o qual expõe o proletariado a condições degradantes de reprodução da vida humana, portanto, colocando-o, também, como protagonista da revolução social. Sobre isso, Marx (2008) discorre:

Em uma certa etapa do seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes, ou, o que não é mais que sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais elas se haviam desenvolvido até então. De formas evolutivas das forças produtivas que eram, essas relações convertem-se em entraves. Abre-se, então, uma época de revolução social. A transformação que se produziu na base econômica transforma mais ou menos lenta ou rapidamente toda a colossal superestrutura. (MARX, 2008, p. 49-50)

Para manter a hegemonia do ser da ordem burguesa, a superestrutura – ressaltado aqui a educação – é relevante na manutenção do *status quo*, pois o ganho subjetivo da classe que vive do trabalho, nos moldes do capital, engendra uma educação economicista e de acomodação que forma indivíduos com habilidades mecanicistas e técnicas para o mundo do trabalho.

A crise do petróleo de 1973 e as baixas taxas de crescimento econômico e inflacionária impulsionaram não só a crítica às políticas de regulação Keynesiana ou *welfare state* como o seu esgotamento, assim como também do modelo *fordista/taylorista*¹³ de produção material da vida. De acordo com Antunes (2015), a introdução do *toyotismo*¹⁴ corrobora a flexibilização e a polivalência exigida do trabalhador da lógica neoliberal e enfraquece ainda mais o que se conseguiu preservar do Estado de bem-estar.

A concepção Keynesiana de Estado promovia a distribuição de renda e garantia de direitos sociais, tais como saúde, educação, seguro-desemprego, moradia, dentre outros, por meio da intervenção estatal. Assim, com o advento das crises do capital, a crítica ainda se estendeu ao poder dos sindicatos e da classe trabalhadora, no geral, nas reivindicações das condições e horas de trabalho. Por isso, é notório o forte ataque dos governos neoliberais à organização da classe trabalhadora, pois, de acordo com o pensamento liberal, os gastos do Estado com manutenção e garantia de direitos sociais foi que arruinaram os cofres públicos e são a causa da crise. Assim, nessa perspectiva neoliberal, o Estado de bem-estar

[...] é percebido como algo obsoleto, pois se pretende reduzir tudo o que existe na sociedade a serviços e produtos de consumo que os cidadãos e cidadãs podem adquirir e consumir graças aos seus econômicos. A principal tarefa do Estado seria proporcionar as condições para estimular o consumo. Qualquer outra função diferente seria criticada por aqueles que controlam o mercado, com o nome de intrusão, de resíduos de utopias fracassadas do passado, de modos obsoletos de governar. (SANTOMÉ, 2003, p. 31)

O papel do Estado, na lógica neoliberal, seria de resguardar a ação dos indivíduos proprietários dos meios de produção, os quais iriam colocar seus produtos à disposição dos consumidores que, por sua vez, iriam incentivar a melhoria dos produtos e serviços, tendo em vista que aqueles que não apresentassem a qualidade desejada, não sobreviveriam na disputa do mercado. Para tanto, faz-se necessário

¹³ Segundo Antunes (2015), as características desse modelo se dão pela produção em massa que acontece numa esteira de montagem, cujo trabalho é parcelar e fragmentado com controle do tempo e movimento dos trabalhadores, os quais exercem funções específicas, fabricação de produtos em série e homogêneos. Ainda se tem a separação entre a elaboração e execução no processo de trabalho.

¹⁴ Nesse padrão de acumulação, a produção é sustentada num processo de produção flexível, haja vista que o trabalhador opera com várias máquinas. Além disso, ele é polivalente, isto é, realiza o controle do maquinário variado. A introdução da alta tecnologia, robótica e microeletrônica são preponderantes no toyotismo. “O toyotismo estrutura-se a partir de um número mínimo de trabalhadores, ampliando-os, através de horas extras, trabalhadores temporários ou subcontratação, dependendo das condições de mercado” (ANTUNES, 2015, p. 47).

reduzir o Estado, isto é, privatizar as empresas estatais e promover o desmonte das conquistas trabalhistas, assim como o desmantelamento dos sindicatos. Nesse sentido, as empresas contratariam trabalhadores flexíveis que se submeteriam a contratos baratos e que não questionariam o modelo de produção vigente. A era de ouro do capital (HOBSBAWM, 1995) colocou em declínio a concepção Keynesiana de estado. De acordo com Hobsbawm (1995):

[...] a Era de Ouro foi a era do livre comércio, livres movimentos de capital e moedas estáveis que os planejadores do tempo da guerra tinham em mente. Sem dúvida isso se deveu basicamente à esmagadora dominação econômica dos EUA e do dólar, que funcionou como estabilizador por estar ligado a uma quantidade específica de ouro, até a quebra do sistema em fins da década de 1960 e princípios da de 1970. (HOBSBAWM, 1995, p. 270)

A crise econômica foi o momento oportuno para promover a política de privatização dos serviços públicos necessários à sobrevivência humana, bem como exaltar a necessidade de o indivíduo ser empreendedor de si. “Todo indivíduo tem algo de empreendedorismo dentro dele, e é característica da economia de mercado liberar e estimular esse ‘empreendedorismo’ humano” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 145). Para tanto, faz-se necessário um “Estado mínimo” que se contente em apenas gerenciar as “regras do jogo” e deixe os indivíduos livres para competirem no mercado e, com isso, promoverem, por meio da concorrência de seus produtos e serviços, melhores condições de vida.

Nesse sentido, o neoliberalismo não se configura apenas como uma ideologia ou uma política econômica, mas como um sistema normativo que ampliou sua influência no mundo inteiro, corolário da expansão da lógica do capital a todas as relações sociais e formas de vida. Dessa forma, o modo capitalista de imperialismo econômico supervisiona todo o sistema global e assegura que o capitalismo imperial possa se expandir por todo o mundo (DARDOT; LAVAL, 2016; WOOD, 2014). Segundo Coggiola (1996), as políticas neoliberais de ataque às conquistas históricas dos trabalhadores constituem claramente uma tentativa de fazer com que a classe que vive do trabalho assuma a responsabilidade pela crise. Ainda segundo o autor,

As privatizações, fechamento de empresas, bloqueios à produção, destruição dos serviços públicos, não expressam uma ideologia determinada, mas veiculam o método fundamental do capitalismo para sair da sua crise e reconstituir suas margens de lucro: a destruição do potencial produtivo historicamente criado pela sociedade, que torna evidente o conflito entre o desenvolvimento das forças produtivas sociais e as relações de produção

vigentes. Essas políticas exprimem uma necessidade orgânica do capitalismo em período de crise. (COGGIOLA, 1996, p. 196)

É a partir da década de 1990 que o neoliberalismo imporá um modelo de sociedade e de educação de maneira hegemônica, determinando novos rumos de sociabilidade e a educação; na esfera da produção de valor de troca, emanará os valores moldados pelo mercado (DARDOT; LAVAL, 2016; MELLO, 2007).

As mudanças nas políticas de formação de professores no Brasil e, em particular, da Educação Física, são mediadas pela crise estrutural do modo de produção capitalista e pelo neoliberalismo, financeirização e reestruturação produtiva. Desse modo, as adaptações de um conjunto de ajustes são necessárias para atender ao grande capital, o qual compõe a globalização neoliberal. “Com isso, inúmeras mudanças começam a ser gestadas, em âmbito internacional, na organização do trabalho e da formação docente articuladas ao novo contexto societário” (MAUÉS; CAMARGO, 2012, p. 150).

O fenômeno da “mundialização do capital”, o qual retrata uma nova fase da internalização do capital, visa implementar um processo econômico em escala mundial, intensifica-se com as crises de 1960 e 1970. A mundialização do capital tem início com o financiamento do capital estadunidense para os países que se recomporão após a segunda guerra mundial. Para tanto, fez-se necessário, para além do capital financiador, a adoção de um conjunto de medidas na área educacional, cujas organizações multilaterais exercem um papel de destaque, para adaptar e submeter à nova racionalidade no conjunto de políticas educacionais adotadas pelo mundo.

As políticas educacionais seguirão esse princípio de caráter mundial, denominada por Melo (2005) como sendo a “mundialização da educação”, tendo em vista que os organismos internacionais – Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM) – atribuirão valor excepcional à educação no desenvolvimento econômico de regiões pobres e exclusão da pobreza. Para tanto, a educação privilegiará, para o trabalho simples:

Este patamar se traduz na aquisição de conteúdos mínimos de natureza científico-tecnológica e de normas de conduta que capacitem essa parcela da força de trabalho a *operar* com produtividade as novas máquinas e *adaptar-se* aos novos requerimentos de sociabilidade da nova organização do trabalho e da produção inerentes ao paradigma da automação flexível,

bem como *acatar*, como alternativa universalmente válida, a lógica neoliberal de organização societal. (NEVES, 1999, p. 135)

A elaboração da “racionalidade”¹⁵ neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17) para um novo modo de vida dá ênfase na “[...] concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação”. Implantou-se uma “ontologia empresarial” (FISHER, 2020) em que tudo na sociedade, incluindo saúde e educação, precisa ser gerenciado como uma empresa. Portanto, a concorrência por meio do mercado é que faria a regulação necessária a uma vida próspera e promissora. Em Dardot e Laval (2016), podemos encontrar um resumo da lógica liberal:

[...] a sociedade moderna multiplica as relações contratuais, não apenas no campo econômico, mas em toda a vida social. Portanto, convém multiplicar as ações de reequilíbrio e proteção para garantir a liberdade de todos, sobretudo dos mais fracos. O liberalismo social assegura, assim, por sua legislação, uma extensão máxima da liberdade ao maior número de indivíduos. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 61)

As décadas de 1980 e 1990 testemunharam inúmeras reformas educacionais na lógica do “modo capitalista de imperialismo econômico” (WOOD, 2014). Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2003), Freitas (2018) e Dardot e Laval (2016), a educação gerenciada por agentes neoliberais expressa a concepção de sociedade baseada na livre concorrência que, por meio da “mão invisível do mercado”, produz a melhoria da qualidade educacional necessária à nova “racionalidade.”

Nesse contexto, a educação distancia-se das ciências humanas e torna-se consumo, isto é, valor de troca. Isso faz com que as pessoas procurem, na oferta de formação, por meio de disciplinas, títulos ou especificidades, seu valor de troca no mercado. Por conseguinte, o conhecimento é visto como meio de resolução de problemas e a prática cotidiana determina a validade epistemológica do que se ensina (DUARTE, 2010; SANTOMÉ, 2003).

¹⁵ De acordo com Anderson (1995), a Sociedade de Mont-Pèlerin, criada em 1947, na Suíça, deu origem ao surgimento do neoliberalismo, no qual Hayek convocou aqueles que compartilhavam suas ideias. Já para Dardot e Laval (2016), a citação de tal sociedade como nascimento do neoliberalismo é mencionada de forma errônea. Para os autores, o fundador do neoliberalismo foi o Colóquio de Walter Lippman, que ocorreu em Paris de 1938 e contou com a participação de Friedrich Hayek, Jacques Rueff, Raymond Aron, Wilhelm Ropke e Alexander von Rustow. Seja a Sociedade de Mont-Pèlerin, seja o Colóquio de Walter Lippman, o responsável pela origem do neoliberalismo, o certo é que tal encontro aconteceu entre liberais e neoliberais, cujas orientações políticas foram adotadas por governos de muitos países.

Importante salientar que as reformas sociais educacionais neoliberais tiveram a incumbência de preparar homens e mulheres por meio de competências e habilidades necessárias às atividades econômicas. Não obstante, no Brasil, os representantes do governo Bolsonaro demonstraram atitudes irracionais e negacionistas frente ao enfrentamento da COVID-19, apesar das evidências científicas, tudo para o não enfraquecimento da economia. São agentes que, juntamente aos grupos fundamentalistas e de extrema direita, vêm expressando ações contra a educação, a ciência e a cultura, imbuídos do propósito de destruir o chamado “marxismo cultural” (LEHER, 2019).

As novas necessidades da educação no contexto neoliberal são emanadas na formação de professores que, por meio das políticas educacionais, privilegiam o indivíduo mais competitivo, individualista, empreendedor, flexível e adaptado às mudanças. Nesse sentido, o currículo das instituições de ensino de Educação Física¹⁶ foi afetado muito mais pela “forma”¹⁷ do que pelo “conteúdo”¹⁸, na medida em que o atrativo da formação está muito mais vinculado ao título (licenciado e/ou bacharel) do que o próprio conhecimento epistêmico. Portanto, essa ausência de conteúdo, ou mesmo a relativização do conhecimento típico da pós-modernidade, configura-se no rebaixamento teórico da formação.

De acordo com Lavoura, Alves e Santos Júnior (2020, p. 555), ao discutirem a crise do capital e de destruição das forças produtivas que articulam necessidades na política educacional sob o ideário neoliberal,

A formação humana em sua objetivação mais geral e a formação de professores em sua particularidade expressam, na conjuntura de crise estrutural do capital, o confronto de projetos antagônicos: um, unilateral, segundo os interesses do capital e outro na perspectiva da formação omnilateral, nos marco da necessidade de superação do trabalho alienado. Por isso, a formação de professores apresenta como contradição fundamental de sua existência a luta entre capital e trabalho, podendo ser

¹⁶ Alves e Martins (2021) analisaram as Resoluções nº 06/2018 – que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física – e nº 02/2019 – que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BNC-Formação) – e suas incidências nos cursos de licenciatura em Educação Física de todas as regiões do Brasil, e chegaram a inferir, após análise de 54 projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), que os currículos de Educação Física apresentam insuficiência teórica para um projeto formativo, mas a forma de disciplinas isoladas e autônomas que daria a obtenção do título licenciatura e/ou bacharelado é preponderante, isto é, a forma sobressai sobre o conteúdo.

¹⁷ Para Cheptulin (1982), toda forma está organicamente conectada ao conteúdo, ligação que a constitui. Assim, existe dependência, porém, ela não é equivalente, uma vez que o papel dominante nas relações conteúdo-forma é desempenhado pelo conteúdo que determina a forma, mas a forma reage sobre o conteúdo contribuindo para o seu desenvolvimento ou o refreia.

¹⁸ Segue a mesma explicação do item anterior.

constituída a partir de pressupostos que aprofundem esta contradição ou de pressupostos que objetivem sua superação. (ALVES; LAVOURA; SANTOS JÚNIOR, 2020, p. 555)

Desse modo, o projeto de formação é garantir o mínimo de conhecimento possível, descarte da teoria, da objetividade e da racionalidade por meio de um processo de desmantelamento dos conhecimentos clássicos, universais e genéricos do ser humano, com foco na imediatividade do mercado de trabalho, primando pela defesa de uma especificidade do saber (MORAIS, 2001; MARTINS, 2010). A exemplo disso, podemos citar a reforma do ensino médio (Lei 13.415/17) e as Diretrizes Curriculares dos Cursos Superiores (DCN).

Com isso, perde-se de vista uma formação mais ampla, omnilateral¹⁹, emancipatória, capaz de elevar as consciências humanas a perceberem as contradições da realidade concreta e atuação nela de maneira consciente e transformadora. Marx e Engels (2007) fazem referência a essa formação omnilateral, na “A ideologia alemã”:

[...] na sociedade comunista, onde cada um não tem um campo de atividade exclusivo, mas pode aperfeiçoar-se em todos os ramos que lhe agradam, a sociedade regula a produção geral e me confere, assim, a possibilidade de hoje fazer isto, amanhã aquilo, de caçar pela manhã, pescar à tarde, à noite dedicar-me à criação de gado, criticar a pós o jantar, exatamente de acordo com a minha vontade, sem que eu jamais me torne caçador, pescador, pastor ou crítico. (MARX; ENGELS, 2007, p. 38)

Nesse sentido, fazemos jus à defesa de uma pedagogia socialista na educação contemporânea, a pedagogia histórico-crítica, justamente porque tensiona a sociedade capitalista mostrando suas contradições, posicionando-se, em relação à luta de classe, a favor da classe trabalhadora, e deixando explícito o projeto socialista de sociedade que almeja.

Desse modo, a pedagogia histórico-crítica valoriza a liberdade individual para formar a classe trabalhadora à consciência de apropriação da riqueza espiritual universal e multifacetada (DUARTE, 2011). Esse é o diferencial dessa pedagogia para as pedagogias pragmáticas, uma vez que visa a construção da riqueza material e intelectual do gênero humano.

¹⁹ Para Manacorda (2007), trata-se de um desenvolvimento total, completo, multilateral em todos os sentidos e faculdades humanas, assim como das necessidades e da capacidade de satisfação.

Em tempo de obscurantismo e de negação da teoria, a pedagogia histórica-crítica precisa superar os limites do iluminismo sem negar o caráter emancipatório do conhecimento e da razão; superar os limites impostos pela democracia burguesa sem negar a necessidade da política; e superar os limites da ciência para o desenvolvimento humano (DUARTE, 2010).

2.3 Currículo: conceito e definições e suas orientações na formação em Educação Física

A reforma da educação no Brasil tem se consubstanciado na correlação de forças e ações políticas (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001) que estigmatiza a visão hegemônica do grupo que pensa a educação em uma lógica mercantil e empresarial. Assim, vale dizer, segundo Frigotto (2008), que as disputas teóricas travadas no espaço acadêmico se situam de maneira fundamental às de cunho ético-político, uma vez que o papel da teoria diz respeito à compreensão da realidade social com possibilidade de intervenção para sua transformação ou ajustamento. Logo, as escolhas teóricas não são neutras, mas são pensadas por uma classe dominante que tem interesse na educação dos sujeitos para adequá-los à lógica destrutiva do capital. Por isso, a discussão curricular vem adquirindo centralidade na formação de professores.

As primeiras preocupações com a discussão curricular no Brasil datam dos anos 20. Desde então, o campo foi marcado pela transferência instrumental de teorizações americanas, as quais serviam de modelos curriculares para a elaboração de matriz curricular, em sua maioria de viés funcionalista (LOPES; MACEDO, 2002).

De acordo com Lopes e Macedo (2002), Silva (2009) e Malanchen (2016), os estudos do currículo se iniciam em Bobbitt, com a obra "*The curriculum*", de 1918. Para esse autor, o currículo se baseia em princípios conservadores e conceitos de eficácia e eficiência. O modelo de Bobbitt estava direcionado para atender à economia, e a escola deveria funcionar tal qual a lógica de uma empresa. Nesse sentido, assemelhava-se aos princípios de organização do trabalho da fábrica adotado por Taylor. Conforme Silva (2009),

Tal qual uma indústria, Bobbit queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados. O

sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. [...] O sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica. Bobbit queria transferir para a escola o modelo de organização proposto por Frederick Taylor. Na proposta de Bobbitt, a educação deveria funcionar de acordo com os princípios da administração científica proposta por Taylor. (SILVA, 2009, p. 23)

Nas proposições de Bobbitt, é visto que o currículo tem como função estabelecer os elementos indispensáveis requeridos pelas demandas do mercado. Assim, a escola assume ações pedagógicas técnicas, mecânicas e pragmáticas na intenção de formar a mão de obra necessária à economia.

Para além dessa racionalidade impressa pela lógica mercantil de Bobbit, como observa Silva (2008), Jonh Dewey, com a obra "*The child and the curriculum*", de 1902, preocupa-se de a escola atender aos interesses e experiências de vida dos alunos. Logo, as experiências individuais são requeridas para compor a organização curricular. "Ele advoga que o foco do currículo é a experiência direta da criança como forma de superar o hiato que parece haver entre a escola e o interesse dos alunos" (LOPES; MACEDO, 2011, p. 23).

Na opinião das autoras Lopes e Macedo (2011), Silva (2008) e Malanchen (2016), Dewey preocupa-se mais com a democracia do que com a economia. A democracia no sentido de que os indivíduos possuem igualdade política de participação social, por isso, a educação escolarizada deve proporcionar a vivência de suas experiências práticas. De acordo com Lopes e Macedo (2011):

O foco central do currículo para Dewey está na resolução de problemas sociais. O ambiente escolar é organizado de modo a que a criança se depare com uma série de problemas, também presentes na sociedade, criando oportunidades para ela agir de forma democrática e cooperativa. As atividades curriculares e os problemas são apresentados às crianças para que elas, em um mesmo processo, adquiram habilidades e estimulem sua criatividade. O currículo compreende três núcleos: as ocupações sociais, os estudos naturais e a língua. Os conteúdos – assuntos que relacionam a problemas de saúde, cidadania e meios de comunicação – deixam de ser o foco da formulação curricular, tornando-se uma fonte através da qual os alunos podem resolver os problemas que o social lhes coloca. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 23-24)

Para Dewey, as experiências escolares precisam estar conectadas a uma outra instituição da própria sociedade: a família. Desse modo, o conhecimento escolar surge da necessidade de resolução prática da vida cotidiana, ao passo que, ao longo do tempo, assume formas mais abstratas e avançadas (Ibid.). No Brasil, as reformas educacionais que ocorreram na década de 1920 tiveram a fundamentação teórica a

partir do trabalho de Dewey, por autores como Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e Lourenço Filho. Conforme podemos observar no escrito de Teixeira (1996), ao esboçar o processo democrático na produção do conhecimento:

A forma democrática de vida funda-se no pressuposto de que ninguém é tão desprovido de inteligência que não tenha contribuição a fazer às instituições e à sociedade a que pertence; e a forma aristocrática, no pressuposto inverso de que a inteligência está limitada a alguns que, devidamente cultivados, poderão suportar o ônus e o privilégio da responsabilidade social, subordinados os demais aos seus propósitos e aos seus interesses. (TEIXEIRA, 1996, p. 23)

De acordo com Kliebard (1974 apud MOREIRA; SILVA, 2001), nos primeiros estudos sobre currículo, duas grandes tendências podem ser observadas: uma voltada para a elaboração curricular que valorizasse os interesses do aluno; outra, para a construção de um currículo científico que desenvolvesse no indivíduo aspectos considerados desejáveis no usufruto da vida adulta. Podemos inferir que a primeira contribuiu para o desenvolvimento do que, no Brasil, foi chamado de escolanovismo com “o manifesto dos pioneiros da educação nova”; a segunda, constituiu os pressupostos do que se denominou de tecnicismo.

O surgimento da pedagogia nova irá instruir os filhos da classe trabalhadora formando novas gerações de proletariado, dentro dos limites que os interesses das elites econômicas impunham. O movimento escola nova surge nesse contexto e responde a ele na perspectiva do liberalismo (DERISSO, 2010). Segundo Saviani (2008, p. 431), “O lema ‘aprender a aprender’, tão difundido na atualidade, remete ao núcleo das idéias pedagógicas escolanovistas.”

Nos arriscamos em afirmar, tendo como base os estudos de Saviani (2008), Duarte (2010, 2004), Rossler (2006, 2004) e Martins (2010), que as teorias pedagógicas que compõem a pedagogia do aprender a aprender formam na perspectiva da semiformação²⁰ (ADORNO, 1996a, 1996b). Em outras palavras, no modelo liberal a formação cultural dos sujeitos é melhor atingida quanto mais cada um formar-se por si próprio, ou seja, “O semiculto transforma, como que por encanto, tudo que é mediato em imediato [...]” (1996b, p. 14). Desse modo, a formação cultural é a própria semiformação, isto é, relações alienadas. Por isso, Adorno (1996a, 1996b)

²⁰ De acordo com Adorno (1996a), na definição da semiformação, os conteúdos verdadeiramente coisificados da formação cultural perduram à custa de seu conteúdo verdadeiro e de suas relações vivas com o sujeito vivo.

identifica e aprofunda o debate da apropriação da cultura, que não pode mais ser identificada como formação, já que “A semiformação é o espírito capturado pelo caráter de fetiche da mercadoria”. (ADORNO, 1996b, p. 06). Apesar de todo esclarecimento racional e de informação a semiformação é a forma dominante da consciência atual.

Adorno (1996a) entende a formação como a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva. Assim, a formação humana emancipada trata do indivíduo livre e radicado em sua própria consciência, logo tal formação requer apropriação cultural e não a industrialização da cultura. “Sem dúvida, na ideia de formação cultural necessariamente se postula a situação de uma humanidade sem *status* e sem exploração [...]”. (Ibid., p. 05, grifo do autor).

Em outro estudo Adorno (2002), anuncia que a cultura tornou-se ideológica ao manifestar na subjetividade os preceitos da indústria cultural, fazendo com que a vida se transforme em ideologia da reificação. Por isso, para o autor supracitado, desbarbarizar tornou-se questão urgente nos dias de hoje, já que é por meio da educação que é possível chegar-se a barbárie. A razão objetiva da barbárie é exatamente a falência da cultura (Ibid., 2020).

Portanto, o diagnóstico de Adorno e Horkheimer (1985), é de que a cultura converteu-se em uma mercadoria, difundida não como apropriação capaz de desenvolver o intelecto, mas sim como uma informação. Rejeita-se a apropriação conceitual, na medida em que isso exige esforço e disciplina, logo passa a ser incômodo e inútil tal apropriação em uma sociedade que passa a conhecer a coisa por meio do processo de reificação. O pensamento é neutralizado e canalizado para qualificação ao mercado de trabalho, com isso, apaga-se a autorreflexão e, sob as condições do capitalismo tardio, a semicultura converte-se no próprio “espírito objetivo”.

Nos anos 1970, como desdobramentos de 1968, tem-se o início de estudos críticos sobre currículo, tendo como base teóricos como: Michel Apple, William Pinar, Michel Young, Henry Giroux, Basil Bernstein. No contexto brasileiro, convém destacar que a década de 1980 – início do processo de redemocratização da sociedade brasileira – foi marcada por estudos de vertentes marxistas, deixando de lado as elaborações curriculares funcionalistas estadunidenses que, desde os anos 1920, exerceram fortes influências nas orientações curriculares (LOPES; MACEDO, 2002; MALANCHEN, 2016).

Demerval Saviani e Paulo Freire disputavam pela hegemonia nos discursos educacionais e na capacidade de intervenção política. A partir de então, a construção do conhecimento contou com ingredientes ideológicos, políticos e culturais, de forma a se recusar a qualquer currículo a alegação de neutralidade (MALANCHEN, 2016).

Para início de discussão, fez-se necessário o debate conceitual sobre a teorização de currículo e posterior associação com suas teorias. Assim, nesta subseção, tal temática é necessária para a compreensão da correlação de forças por projetos formativos, haja vista que as propostas e políticas curriculares são construções sociais históricas e condicionadas que envolvem conflitos de interesses, a exemplo das Diretrizes Nacionais Curriculares da formação de professores e da Educação Física.

De acordo com Young (2014), a teoria do currículo diz respeito aos especialistas dos estudos de currículo que, com as orientações e princípios desse campo, auxiliam os professores a afirmarem sua autoridade profissional. Portanto, a teoria do currículo aplica-se a toda instituição educacional. Esse entendimento se aproxima com o de Pinar, Lopes e Macedo (2006), na medida em que o estudo da teoria do currículo se torna relevante porque oferece aos professores a visão de mundo em que vivemos, assim como a retórica política acerca da reforma educacional, burocratização e conteúdos curriculares. Sobre isso, Sacristán (2000) assinala que

A teorização sobre o currículo deve ocupar-se necessariamente das condições de realização do mesmo, da reflexão sobre a ação educativa nas instituições escolares, em função da complexidade que se deriva do desenvolvimento e realização do mesmo. (SACRISTÁN, 2000, p. 16)

A teoria do currículo é marcada por um campo de pesquisa acadêmica da área da educação que busca entender o currículo por meio das disciplinas. Essas disciplinas, por sua vez, tendem a isolar-se em si por meio do ensino de estratégias. A teoria do currículo buscar englobar as implicações educacionais no currículo e suas relações com o indivíduo e sociedade (PINAR; LOPES; MACEDO, 2016). Já para Silva (2009), a teoria do currículo, a partir da seleção do conhecimento a ser ensinado, busca justificar por que determinado conhecimento deve ser ensinado em vez de outros.

Com um olhar mais minucioso nos estudos de especialistas na temática, é

possível compreender conceitualmente o que eles dizem ser e tratar o currículo. Embora no entendimento de Lopes e Macedo (2011) e Pacheco (2005) seja impossível definir o que é currículo, apontando para algo que lhe é característico pela sua complexidade e ambiguidade, mas apenas o sentido que tal termo adquiriu de maneira parcial e historicamente localizado. Isso porque “o currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma histórica transcendente e contingentes de organização da sociedade e educação” (MOREIRA; SILVA, 2001, p. 08).

Desse modo, segundo Moreira e Candau (2007), o currículo está associado a distintas concepções amparadas de como a educação é encarada no percurso histórico, assim como as influências teóricas que sofrem e se fazem hegemônicas em um dado momento histórico. “Neste caso, currículo é também uma forma concreta de olhar para o conhecimento e para as aprendizagens construídas no contexto duma organização de formação” (PACHECO, 2005, p. 36). Ainda segundo os autores, para que o currículo seja entendido de determinada maneira, por exemplo, os conteúdos a serem ensinados; os planos pedagógicos; objetivos; avaliação e as experiências a serem vivenciadas pelos alunos, ele sofre influência de diferentes fatores, tais quais: socioeconômicos, políticos e culturais.

Segundo Young (2014), currículo é “um sistema de relações sociais e de poder com uma história específica; isso está relacionado com a ideia de que o currículo pode ser entendido como ‘conhecimento dos poderosos’”. O currículo, sendo estabelecido como relação de poder, já foi análise de teóricos como Bourdieu e Passeron (1982), pois, segundo tais autores, a sociedade capitalista e o currículo escolar são desiguais. Na primeira, a propriedade privada é um divisor de classe social; na segunda, o capital cultural (simbólico) mantém a seleção do conhecimento privilegiado.

Sobre isso, Lopes e Macedo (2011, p. 28) afirmam: “A ação pedagógica é descrita como uma violência simbólica que busca produzir uma formação durável (*habitus*) com efeito de inculcação ou reprodução”. A escola, tendo como função social socializar o conhecimento historicamente acumulado, acaba por reproduzir o conhecimento e gosto da classe dominante. Isto é, a classe dominante economicamente dispõe de meios de reprodução intelectual para manter sua hegemonia. Para Silva (2008),

Nos modos de organização do trabalho escolar predominam práticas que

demarcam objetivos, metas e finalidades predeterminados, imbuídos de uma lógica prescritiva com vistas a adequar a educação a requisitos postos pela sociedade. Um dos critérios que tem prevalecido para esse fim é o da adaptação às demandas que submetem a formação à lógica posta pelas relações de troca, e impetram a *coisificação* de suas finalidades e práticas. (SILVA, 2008, p. 24)

Importante ressaltar que para o pensamento dialético, a instituição de ensino não apenas sofre a determinação do modo de produção vigente e o reproduz, mas também é determinante na forma em que o capital organiza a vida. Para Sacristán (2000), currículo é a expressão do equilíbrio de interesses e forças que existem no sistema educativo em um dado momento histórico, e os fins da educação escolarizada são fruto disso. Assim, o currículo, na sua forma e conteúdo, é a opção historicamente configurada, a qual foi materializada a partir de determinada trama cultural, política, social e escolar. Esse entendimento converge com o de Pacheco (2005), em que currículo é algo planejado e que, mais adiante, será implementado, tendo em vista as intenções previstas por meio dos objetivos, os quais expressam a antecipação de resultados e os conteúdos que, pelo ensino, estigmatizam aspectos fundamentais para sua definição.

A partir do exposto, podemos afirmar que currículo é o resultado do que a escola, como instituição formativa, irá ensinar. Isto é, os conhecimentos escolares são resultado de uma seleção em um universo mais amplo de conhecimentos que vão constituir o currículo, em um dado contexto histórico e de relações sociais determinadas em que se ensina e aprende, objetivando inculcar determinados valores que irão transformar a vida dos alunos (MOREIRA; CANDAU, 2007; SILVA, 2009).

O currículo, no modelo do discurso pedagógico de Bernstein (2003, 2000), corresponde ao “discurso pedagógico oficial” produzido no campo de recontextualização, o qual depende mais e mais da ideologia dominante no campo oficial de recontextualização pedagógica. Contudo, o que é produzido nesses três campos é mediado (recontextualização), uma vez que o conhecimento é direcionado para outro nível da produção do discurso pedagógico. Sobre isso, para Moraes, Neves e Ferreira (2019):

Ao ser posteriormente inserido no campo de recontextualização pedagógica (onde se incluem, por exemplo, departamentos de educação, escolas de formação de professores e instituições de produção de materiais pedagógicos), o discurso pedagógico oficial (currículo) é ainda objeto de um processo de recontextualização que irá traduzir o posicionamento pedagógico e ideológico dos agentes desse campo, recebendo também

influência dos campos da economia e do controle simbólico. É assim constituído o discurso pedagógico de reprodução que está presente, por exemplo, nos manuais escolares. (MARAIS; NEVES; FERREIRA, 2019, p. 410)

Com base em Young (2014) e Saviani (2013), a educação escolarizada tem como característica a ação consciente e intencional, ela se preocupa em elevar a capacidade intelectual das pessoas na aquisição de conhecimento que as leve para além das experiências do cotidiano, que elas não poderiam adquirir se não fosse a escola ou a universidade. Assim sendo, a educação, na instituição de ensino, é dirigida e especializada, e o currículo é a expressão desse conhecimento recebido pelas pessoas. “Por isso, o interesse pelos problemas relacionados com o currículo não é se não uma consequência da consciência de que é por meio dele que se realizam basicamente as funções da escola como instituição” (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

De acordo com Adorno (2020), a educação, nesse momento de conformismo onipresente, na medida em que é uma ação consciente no âmbito familiar e escolar, teria muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que a adaptação. Em outro momento, o autor diz que, no âmbito institucional, a formação emancipatória se dá por meio de processo contraditório e de resistência.

A escola, embora sirva aos interesses de indivíduos, atua como um poderoso agente de transformação cultural e econômico das relações de classe de uma sociedade estratificada. As ideias dominantes são expressões da relação material dominante da classe que se mantém no poder. Essas relações são apreendidas como sendo naturais e necessárias ao desenvolvimento do bem comum. A educação escolarizada atua no setor econômico da sociedade reproduzindo aspectos de desigualdade, bem como há propriedade simbólicas – capital cultural – que as escolas preservam e distribuem (APPLE, 2006). Sobre isso, Marx e Engels (2007) assinalam que:

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. (MARX; ENGELS, 2007, p. 47)

Nesse sentido, as escolas recriam formas de consciência que favorecem a relação social vigente a partir dos conceitos de ideologia e hegemonia (APPLE, 2006),

para sustentar que os currículos escolares reforçam a opressão de uma classe dominante sobre outra classe oprimida. Sobre tais conceitos, Lopes e Macedo (2011) explicam o seguinte:

No movimento de ampliar a noção de reprodução, de modo que ela dê conta de questões culturais, Apple lança mão de dois conceitos fundamentais, e articulados, da teoria marxista: hegemonia e ideologia. A hegemonia é tomada na leitura que Raymond Williams faz de Gramsci, referindo-se a um conjunto organizado e dominante de sentidos que são vividos pelos sujeitos como uma espécie de senso comum. Algo que satura todo o espaço social e mesmo nossas consciências. Algo total que passa a corresponder à realidade da experiência social vivenciada e que se torna mais poderoso como compreensão do mundo à medida que é vivenciado como sentido de realidade. Ideologia, na tradição marxista de que parte o autor, pode ser resumida como uma espécie de falsa consciência que obriga toda a sociedade a enxergar o mundo sob a óptica de um grupo determinado ou sob a óptica das classes dominantes. As ideologias são um sistema de crenças partilhadas que nos permite dar sentido ao mundo, uma teia de argumentação que visa a legitimar determinada visão de mundo. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 30-31)

Apesar da ênfase do currículo como atividade institucional que é materializada pelas ações dos agentes formativos, por meio do ensino na sala de aula, currículo formal, ementa, dentre outras, nem sempre são percebidos. Isso porque existem valores e atitudes que são apreendidos de forma implícita no contexto escolar, que não são visualizados de forma clara. Trata-se do que Apple (2006, p. 127) denominou de currículo oculto, no qual “[...] as normas e os valores que são implicitamente, mas eficazmente, ensinados nas escolas e sobre os quais o professor em geral não fala nas declarações de metas e objetivos”. O currículo oculto cumpre a função de legitimar, por meio das práticas escolares, a manutenção da hegemonia do *status quo* vigente. O autor em questão é cauteloso em afirmar que existe uma correspondência direta entre economia e consciência, em que a base econômica determina a superestrutura. Isso porque, para Apple (2001), apesar de a instituição educacional conter ligações fortes entre o conhecimento disseminado e a sociedade, as pressões do grupo dominante são mediadas pela ação dos docentes e da própria instituição que, a partir de objetivos e resultados próprios, expõe aspectos contraditórios.

Daí porque o currículo não expressa apenas uma questão educacional, mas também diz respeito à atitude ideológica e política. A mudança de qualquer sociedade envolve um processo político. Sobre isso, Fernandes (2019) comenta o papel do professor nesse ato de mudança:

Pensar politicamente é alguma coisa que não se aprende fora da prática. Se o professor pensa que sua tarefa é ensinar o ABC e ignora a pessoa de seus estudantes e as condições em que vivem, obviamente não vai aprender a pensar politicamente ou talvez vá agir politicamente em termos conservadores, prendendo a sociedade aos laços do passado, ao subterrâneo da cultura e da economia. (FERNANDES, 2019, p. 76)

Desse modo, a educação está eivada de valores e finalidades para a transformação das pessoas; porém, é relevante que a consciência política dos agentes formativos esteja comprometida com as necessidades históricas e imediatas da classe trabalhadora.

2.3.1 Breve síntese das orientações curriculares em Educação Física

Partimos do postulado de que o currículo é a expressão de campo de disputa entre diferentes entendimentos e projetos de educação e Educação Física, que nem sempre confluem ou são explicitados, bem como é objeto de acordo (BRACHT, 2019). A intenção, então, é pautar-se no decurso histórico do processo formativo em Educação Física, os enfoques curriculares utilizados, tendo em vista a luta de classes como força motriz da história que, por via de seus agentes distribuídos em grupos, concorrem pela direção política e teórica da área.

Na Educação Física, a crise epistemológica vivenciada, assim como a incursão do campo com as ciências humanas e sociais, vai refletir no currículo que orientava a formação desde as décadas de 1960-70 e, ainda, em meados de 1980. Convém frisar que o currículo da formação inicial em Educação Física é fortemente influenciado pela tendência tecnicista. Esse modelo que orientou a formação é caracterizado pela literatura da área como sendo tradicional-esportivo. Com base em Rangel-Betti e Betti (1996), tal modelo:

[...] enfatiza as chamadas disciplinas "práticas" (especialmente esportivas). O conceito de prática está baseado na execução e demonstração, por parte do graduando, de habilidades técnicas e capacidades físicas (um exemplo são as provas "práticas", onde o aluno deve obter um desempenho físico-técnico mínimo). (RANGEL-BETTI; BETTI, 1996, p. 10)

Teoria e prática estão separadas nessa perspectiva. Teoria é o conteúdo na sala de aula, seja de qualquer natureza, porém, de maior enfoque aos temas orientados pela ciências biológicas; e a prática, caracterizada como atividades realizadas na piscina, quadra, pista de atletismo, dentre outras (RANGEL-BETTI;

BETTI, 1996; DARIDO, 2003). A ênfase era no saber-fazer para ensinar, sobretudo os fundamentos esportivos, haja vista a esportivização da Educação Física brasileira. A formação sob a égide do currículo tradicional-esportivo foi meramente técnica, isto é, estava orientada no debate para os meios e não para os fins. Corolário, havia poucas disciplinas de fundamentação e mais de instrumentalização. A década de 1980, a partir do diálogo da Educação Física com as ciências humanas e sociais, impulsionada pelo Movimento Renovador, estabeleceu o fim do currículo mínimo da Educação Física.

Desse modo, a Resolução CFE nº 3, de 16 de junho de 1987, inaugurou a mudança na concepção de currículo e normatização, promovendo a ampliação do objeto de entendimento da área para além da perspectiva biológica. É nesse período que a Educação Física, por meio do campo pedagógico, com o debate das teorias críticas, vai assumir uma postura crítica (BRACHT, 2019).

Os estudos críticos sobre currículo, que já iniciavam na década de 1970, colocam fim à concepção técnica²¹. Dentre os estudos críticos ou de contestação, citamos: a reconceptualização, neomarxista, fenomenológica, de políticas culturais e a nova sociologia da educação (MALANCHEN, 2016; MOREIRA, 1999; SILVA, 2009). No campo da Educação Física, o currículo ampliou a fundamentação teórica e humanística nos seus cursos, sendo a primeira expressão desse movimento o modelo técnico-científico. Segundo Rangel-Betti e Betti (1996):

O currículo de orientação técnico-científica valoriza as disciplinas teóricas - gerais e aplicadas - e abre espaço ao envolvimento com as Ciências Humanas e a Filosofia [...].

Disto resultou um considerável aumento no número e na carga horária das disciplinas de fundamentação científica e filosófica. Por conta desta concepção, de um lado, e de outro por causa da ampliação e diversificação do mercado de trabalho, já não mais restrito à Escola, surgiu a proposição, e implantação, do Bacharelado em Educação Física. (RANGEL-BETTI; BETTI, 1996, p.10-11)

A preocupação era formar um professor com criticidade e não meramente técnico, por isso, as disciplinas de fundamentação filosófica e sociológica, e mesmo as disciplinas mais instrumentais, acabaram por assumir um aspecto mais reflexivo (BRACHT, 2019). Segundo Taffarel (1993), a Resolução nº 03/87 opta pela definição da área de abrangência e duração mínima do currículo.

²¹ Coloca fim do ponto de vista da produção de conhecimento, mas talvez não nas práticas e políticas.

Opina sobre a parcela destinada a Formação Geral, considera os aspectos humanísticos e técnicos, os quais reunirão as matérias a serem ministradas em quatro áreas do conhecimento: filosófica, do ser humano, da sociedade e técnica. O aprofundamento de conhecimentos deverá responder as opções dos alunos, à vocação e às disponibilidades institucionais, possibilitando a cada aluno a realização de pesquisas, estudos teóricos e/ou práticos, com maior qualidade e quantidade. (TAFFAREL, 1993, p. 33)

A partir de meados da década de 1980, algumas IES implementaram propostas curriculares com objetivo de formar o estudante em uma perspectiva mais ampliada. Assim, ocorre a “curvatura da vara” da prática das atividades esportivas para a teoria, com valorização do conhecimento científico das ciências-mãe como subsídio teórico da intervenção profissional (DARIDO, 2003). Desse modo, para Lovisolo (1995), o currículo da Educação Física vai da mecânica à filosofia, passando pela fisiologia, neurologia, biologia, ciências da educação, história e demais áreas disciplinares. A formação, na opinião do autor, é um mosaico, fragmentada e não predominantemente disciplinar que “[...] combina conhecimentos, técnicas, e tecnologias para alcançar objetivos sociais” (Ibid., p. 20).

Apesar da ampliação das disciplinas de fundamentação teórica no currículo, o discurso crítico era incapaz de alterar o saber fazer técnico da área, ou seja, havia um hiato entre o que se dizia a respeito do objeto e a materialização das práticas corporais, como mostrou o estudo de Costa (1987), o qual apontou que professores de Educação Física apresentavam incoerência entre o pensar e a ação, na medida em que o pensamento é de crítica, ao desmitificar a realidade esportiva, mas, de maneira ingênua, servem à concepção ideológica que permeia o esporte de alto rendimento. Rangel-Betti e Betti (1996), após tecerem críticas aos dois tipos de modelos de currículo, defendem a abordagem conhecida como epistemologia da prática.

Os autores reconhecem as mudanças curriculares significativas na Educação Física brasileira, a partir da incorporação de fundamentos científicos, mas criticam e denunciam os limites do currículo técnico-científico. Desse modo, podemos entender certo tecnicismo na formação de professores, orientada por um positivismo pragmático. Entendem o contexto da prática profissional como incerto, complexo e variável, logo, questionam se o conhecimento científico é, de fato, implementado pelo

profissional em sua prática. Por isso, inclinam-se a defender que a Educação Física²² precisa legitimar o conhecimento da sua prática social, conhecimento do cotidiano docente no seu saber fazer cotidiano. De acordo com Furtado (2020):

Embasada em uma crítica à separação entre teoria e prática e na demasiada ênfase dada à primeira, a epistemologia da prática não distingue de modo suficiente o conhecimento científico do saber cotidiano. Ao contrário, considera o conhecimento científico como um desdobramento destes saberes, diferenciando-se radicalmente da compreensão dialética de práxis, de ciência e de teoria. (FURTADO, 2020, p. 118)

Para Duarte (2010) e Facci (2004), essa perspectiva é adotada pela pedagogia do professor reflexivo, desenvolvida inicialmente²³ por Donald Schön, para formar o profissional em geral. Na educação, sobretudo na formação de professores, essa teoria ganhou larga divulgação pelo docente ser encarado como um intelectual em contínuo processo de formação ou educação ao longo da vida, cuja experiência ganha proporção alarmante como fonte do conhecimento tácito que se forma na ação e não proveniente da teoria, sendo, assim, a base do saber da profissão.

Assim, para Rangel-Betti e Betti (1996, p.12, grifo dos autores): “O professor elabora seu próprio conhecimento, o qual **incorpora e transcende** o conhecimento técnico-científico. No nosso entender, é isso que deveria distinguir, em nossa área um profissional com formação acadêmica de um leigo”. Em outras palavras, são as atividades espontâneas do agir profissional que darão subsídios para entender o “conhecimento na ação” e “reflexão na ação”.

A epistemologia da prática limita o horizonte da autonomia, ela só é almejada com a emancipação da crítica. Para isso, a participação no contexto social e político que ultrapasse o espaço restrito à sala de aula, haja vista que se vive em uma sociedade na qual a pedra da contradição é a luta de classe (GHEDIN, 2006). Temos acordo com Ghedin (2006) de que a reflexão é historicamente situada diante de circunstâncias concretas, isto é, mesmo antes de iniciar o processo reflexivo, o sujeito encontra-se inserido em seu contexto social, histórico, econômico e político. Assim, a reflexão, partindo da esfera individual, nunca terá o mesmo nível e grau, havendo diferenças, haja vista os condicionantes históricos e sociais aos quais os sujeitos

²² No âmbito da Educação Física, a título de exemplo, podemos citar a obra de Cecília Maria Ferreira Borges, intitulada “O professor de educação física e a construção do saber”, para registrar a grande influência da epistemologia da prática ao dialogar com autores como Schön, Perrenoud e Tardif.

²³ Outros autores foram relevantes na disseminação da teoria, como o canadense Maurice Tardif e o espanhol Angel Perez Gomes.

estão submetidos. Por outro lado, a partir dos estudos marxianos, o ser social se constitui e cria suas condições de existência por meio do trabalho, isto é, o trabalho é a ação fundante do ser humano. Cabe dizer que somos muito mais o resultado desse fazer do que as possibilidades de pensar sobre ele.

Corroborando uma epistemologia da práxis, Vásquez (2011) diz que na relação entre filosofia e ação, se a realidade deve ser mudada, a filosofia não pode ser um instrumento teórico de conservação ou de justificativa da realidade, mas sim de sua transformação. Dessa forma, se a crítica não for suficiente para transformar a realidade, deve-se estabelecer outro tipo de vínculo entre filosofia e realidade, ou seja, entre o pensamento na ação. “Portanto, a passagem da filosofia à realidade requer a mediação da práxis” (Ibid., p. 118).

Marx (2013), em 1843, no texto “Crítica da filosofia do direito de Hegel – introdução”, explicita que a teoria não transforma o mundo por si só, mas é capaz de tal feito ao cair na consciência dos homens, e torna-se uma força efetiva quando aceita pelos homens. Vejamos:

A arma da crítica não pode, é claro, substituir a crítica da arma, o poder material tem de ser derrubado pelo poder material, mas a teoria também se torna força material quando se apodera das massas. A teoria é capaz de se apoderar das massas [...] tão logo se torna radical. Ser radical é agarrar a coisa pela raiz. (MARX, 2013, p. 157)

Nos estudos de Dantas Junior e Taffarel (2007), a matriz científica dos cursos de formação de professores de Educação Física é problematizada a partir de uma posição histórica. Segundo os autores, as bases teórico-metodológicas para a formação vem se pauperizando, corolário esgotamento do padrão de relações estabelecido, baseado na exploração do homem pelo homem. Dessa forma, urge tratar da formação inicial reconceitualizando o currículo “[...] a partir de uma matriz científica superadora que considere com radicalidade o ser humano e suas condições de existência, a atividade humana e seus fins” (DANTAS JUNIOR; TAFFAREL, 2007, p. 403). Essa matriz é a história²⁴ e aponta para um projeto de formação na contramão do “fim da história”, da História, do projeto iluminista, das ideologias, da racionalidade científica. Dessa forma,

²⁴ Dantas Junior e Taffarel (2007) propõem discutir a história a partir das bases do materialismo histórico tendo como suporte teórico as obras de Marx e Engels.

“[...] a defesa da história como matriz científica na formação de professores de Educação Física diz respeito à defesa de um dado projeto histórico de desenvolvimento humano em que o trabalho não esteja submisso ao capital, o homem às ilusões e a humanidade ao idealismo. Projeto que se concretiza à medida que avançam, por contradições, o marxismo enquanto filosofia, o socialismo enquanto projeto histórico de transição ao comunismo e a luta de classe enquanto motor da História. (DANTAS JUNIOR, TAFFAREL, 2007, p. 408)

É nesse ínterim que o campo crítico de orientação marxista da área produziu a proposta curricular da licenciatura ampliada, isto é, na contramão da fragmentação da formação, do fim da história, da pós-modernidade. Um grupo mais sintonizado com as reivindicações mais amplas de setores de organização de classe partiu do pressuposto de que o objeto de identidade da Educação Física é a docência, assim, a intervenção do egresso se dá em diferentes espaços. Por licenciatura ampliada, entende-se que

[...] o licenciado está apto a agir em diferentes campos de trabalho mediado por seu objeto, a “cultura corporal” através da docência. Deverá privilegiar o caráter multidisciplinar, como também a necessidade nos currículos de conhecimentos originários tanto do campo das Ciências Biológicas/Saúde como do campo das Ciências Humanas/Sociais, da Terra, das Ciências Exatas, da Filosofia e das Artes. (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2010)

Tal concepção de formação/currículo para a Educação Física se deu em virtude da legitimação da fragmentação por meio da Resolução nº 07/2004. Logo após, com o acúmulo teórico que o Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF) adquiriu por acompanhar o andamento da elaboração das DCN's de 2004, o MEEF, junto à Linha de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL), elaborou a proposta da licenciatura ampliada²⁵ que foi uma crítica ao atual ordenamento legal.

2.4 A discussão no campo da Educação Física: da decisão jurídica do STJ à resposta do Conselho Nacional de Educação

Desde a promulgação da Resolução CNE/CES 07/2004, a qual se denominou de “consenso possível”²⁶, o debate da formação em Educação Física não foi tão acalorado. Lino Castellani Filho (2016) o define como “formação sitiada” para explicitar

²⁵ A proposta tem como objetivo a formação humana e emancipatória, por meio da concepção de currículo ampliado, cujos indicadores metodológicos principais são: unidade entre teoria e prática, criatividade e reflexão crítica.

²⁶ Foi o conjunto de mediações realizadas entre os setores que discutiam as DCNEF de 2004, com exceção do MEEF, que não coadunou com as determinações das diretrizes e retirou-se do processo.

a tensão entre a “direita” e a “esquerda” da área. Isso é para percebermos a correlação de forças existente entre os setores que disputam o direcionamento político e epistemológico da formação.

Dentro do setor conservador/cooperativista, o CONFEF é seu principal representante. Em se tratando da formação, sempre manteve o interesse em dar direcionamento no campo. Isso fica evidenciado a partir dos estudos de Birk (2005), que analisou os interesses e disputas no processo de formulação das diretrizes 07/2004, por meio das Comissões de Especialistas de Ensino em Educação Física (COESP-EF), e constatou o interesse do CONFEF em orientar as diretrizes para: 1) a qualidade de vida e promoção da saúde; 2) a regulamentação da profissão; 3) a divisão entre licenciatura e bacharelado. Outro documento que reafirma esse interesse no direcionamento da área é a Resolução CONFEF 046/02, que dispõe sobre a Intervenção Profissional de Educação Física, já que a própria Lei nº 9.696/98 (BRASIL, 1998) não deixa claro o campo de atuação do “Profissional de Educação Física”. Logo depois, o documento em questão serviu de subsídio para o Parecer CNE/CES 138/02, que, de acordo com Lino Castellani Filho (2016, p. 760), foi “[...] elaborado sob prestimosa assessoria do Confef”.

No setor progressista/revolucionário, destacamos o MEEF, o Movimento Nacional Contra o Profissão de Educação Física (MNCR), a LEPEL e o Grupo de Trabalho Temático (GTT) “Formação Profissional e Mundo do Trabalho”, do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), que defendem a formação única em um caráter de licenciatura ampliada e consideram o eixo central da formação o trabalho pedagógico. Nesse setor, destacamos as cartilhas que o MEEF, por meio da Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física (ExNEEF), lançou em 2009, com a campanha “Educação Física é uma só. Formação Unificada Já! Pela revogação das atuais Diretrizes Curriculares²⁷”. Nesse documento, os estudantes explicitam que são contrários à divisão da formação, pois essa fragmentação não tem sustentação científica e não atende à realidade dos cursos. Com isso, entendem ser um retrocesso, e que tal divisão foi pautada por interesses econômicos de alguns setores.

O debate da Educação Física, há algum tempo, tem-se concretizado também na esfera jurídica. A exemplo, citamos a Ação Civil Pública nº 29134-90.2013.01.3900, de 28 de janeiro de 2014, Seção Judiciária do Pará, que suspendeu a restrição ao

²⁷ Disponível em: http://docs.wixstatic.com/ugd/1b4256_90ab5fc7db3e4a04aa77d130dc64d5a9.pdf. Acesso em: 10 fev. 2019.

campo de atuação dos profissionais graduados em licenciatura, por entender que a Lei nº 9.696/98 não prevê distinção entre licenciados e bacharéis.

Porém, o ponto fulcral foi a decisão do STJ, em 12 de novembro de 2014, com efeito de recurso repetitivo²⁸. À ocasião, o relator Ministro Benedito Gonçalves julgou que os cursos de graduação em licenciatura e bacharelado são distintos, com disciplinas e objetivos particulares, e determinou que o professor de Educação Física que pretendesse atuar nos espaços formais e não formais deveria concluir os dois cursos. Consolida-se a fragmentação da formação entre as duas modalidades, a qual sempre foi tema polêmico, como é possível constatar nos estudos de Taffarel (2012), Taffarel e Santos Júnior (2010), Frizzo (2010), Santos Júnior (2013), Ventura (2005) e Nozaki (2004). Portanto, a própria Resolução CNE/CES07/2004 já não atendia ao contexto social e político atual.

Essa decisão causou uma ebulição no campo da Educação Física, pois muitos estudantes que haviam formado no curso de licenciatura, inclusive as universidades/faculdades, em seus PPCs, garantindo a atuação em diferentes campos de intervenção profissional por meio das disciplinas e dos estágios supervisionados, foram proibidos de atuar como professores de academia, *personal trainer*, técnicos desportivos ou agentes da saúde pública. Logo, os egressos de diferentes cursos sentiram-se enganados pelas instituições de ensino e por seus professores, que apenas seguiam as determinações e encaminhamento do CNE.

Nesse sentido, as instituições de ensino, professores, pesquisadores, movimentos sociais e grupos de pesquisa exigiram do CNE, responsável pela legislação educacional, algum posicionamento a respeito.

Chegamos a um ponto de extrema contradição: o legislador, ou seja, o CNE, afirma em todos os documentos que envolvem esta questão que não há esta restrição, entretanto, os ministros do STJ entendem que o significado presente nos documentos do CNE é distinto do que o legislador afirma. (FURTADO *et al.*, 2016, p. 782)

A partir de então, o próprio CNE, por meio da CES, manifestou-se a respeito, pois constantemente era consultado sobre essa questão e mantivera opinião contrária à dos ministros do STJ, como é possível observarmos nos documentos: pareceres

²⁸ Segundo Furtado *et al.* (2016, p. 782), “[...] trata-se de um dispositivo jurídico, que deveria destinar-se a teses jurídicas com fundamentações idênticas em questão de direito. Todos os Estados que tinham assegurado via decisões de primeira e segunda instâncias o direito ao exercício profissional, perderam esta condição após a decisão do STJ de 12 de novembro 2014”.

CNE/CES 400/2005, CNE/CEB 12/2005 e CNE/CES 213/2003. A resposta à pressão que estava sofrendo resultou em uma Audiência Pública com o campo da Educação Física, realizada no dia 15 de outubro de 2015, nas dependências da PUC-GO, proferida pelo Conselheiro Paulo Barone, o qual frisou que a instabilidade jurídica é absolutamente corporativa e não de natureza acadêmica. Além disso, comentou que o CONFEF interpreta as DCNEF erroneamente.

Na ocasião, arguiu que a carga horária dos cursos de graduação não é parâmetro para definir e regular a qualidade da educação. O conselheiro estava referindo-se, provavelmente, às decisões judiciais que limitavam a atuação do licenciado por ter uma carga horária – 2.800h, de acordo com as Resoluções CNE/CP 01/2002 e CNE/CP 02/2002 – menor que a do bacharel – 3.200h, segundo a Resolução CNE/CES 04/2009. Em junho de 2015, a Resolução CNE/CES ampliou de 2.800h para 3.200h o tempo de duração dos cursos de licenciatura, dando novos rumos ao debate.

O conselheiro, ao tratar da Educação Física em particular, explicitou três princípios fundamentais que permeiam o campo: 1) a intervenção profissional do professor de Educação Física é um ato educativo, portanto, independentemente do campo de atuação profissional, executa-se uma prática pedagógica no plano da cultura corporal; 2) as competências do egresso precisam ser articuladas no processo formativo, ou seja, é nos cursos de graduação que o estudante precisa enfrentar desafios de todas as naturezas da área da saúde pública, exercício físico, lazer, desporto, escola; 3) unificar a formação em Educação Física na licenciatura. A esse último, Paulo Barone comentou que, talvez, seria a solução para sanar os problemas da Educação Física e “[...] anunciou que havia uma comissão trabalhando na revisão das DCNs de Educação Física” (FURTADO *et al.*, 2016, p. 782).

Em 11 de dezembro de 2015, houve a segunda Audiência Pública realizada na sede do CNE em Brasília, na qual foi apresentada uma minuta de Resolução pela comissão de revisão²⁹ das DCEEF, com objetivo de provocar o debate no campo da Educação Física. A minuta ressaltou o fim da graduação na modalidade bacharelado e direcionando a formação única em licenciatura.

²⁹ Composta por seu presidente Conselheiro Luiz Roberto Liza Curi, Relator conselheiro Paulo Monteiro Vieira Braga Barone e o Membro da Comissão Conselheiro Yugo Okida.

Os cursos de Bacharelado em Educação Física atualmente existentes entrarão em regime de extinção [...]. As instituições de educação superior que mantêm cursos de Bacharelado em Educação Física poderão transformá-los em cursos de Licenciatura, elaborando novo projeto pedagógico [...]. (BRASIL, 2015)

Logo anunciada a morte do bacharelado, entrou em cena, mais uma vez, os seus defensores, representado principalmente pelo seu principal mediador e articulador: o sistema CONFEF/CREF's, o qual delimita os campos de atuação profissional em escolares – intervenção dos professores licenciados na escola – e não escolares – intervenção dos profissionais bacharéis nos demais espaços. O CONFEF, na Audiência Pública em questão, exigia a formação de COESP para discutir o rumo da formação, uma proposta de repetir o que já acontecerá com a promulgação da Resolução CNE nº 07, de 31 de março de 2004, em que, por meio das COESP, o CONFEF conseguiu impor seu projeto de formação a partir de quatro elementos centrais: a ênfase nas competências, a questão do objeto de estudo, a concepção de ciência e a dicotomia licenciatura-bacharelado (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2010).

Professor Tojal inicia a sua fala declarando sua procedência como professor da UNICAMP, vice-presidente do CREF/CONFEF formado bacharel pelo parecer 215/87. Inicia estranhando que não tem uma Comissão de Especialista discutindo a questão da revisão das diretrizes e que não tem um documento prévio com o parecer mas somente a Minuta de Resolução que eles tiveram acesso somente dia 7/12/2015, depois de enviar correspondência ao CNE forçando o convite para a Audiência.³⁰

A discussão da formação generalista e especialista já era realizada desde a década de 1980, com a obra “Professor de educação física, licenciado generalista”, do professor Faria Junior (1987). Nesse sentido, o CNE/CES, ao propor a formação única em licenciatura, levou em consideração: 1) a expansão dos campos de atuação profissional e a licenciatura como condição única de subsidiar a intervenção do professor nesses espaços; 2) a produção científica por meio de pesquisas, monografias, dissertações e teses uníssonas na defesa da licenciatura única e a especialização do conhecimento, posteriormente à formação inicial, por meio da pós-graduação; 3) a divisão da formação descaracteriza a área na medida em que aparece outra maneira de atuar na profissão que não seja com a docência.

³⁰ Disponível em: <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=224>. Acesso em: 10 fev. 2019.

Importante ressaltar que em dezembro de 2015, deu-se início, na Câmara dos Deputados, cujo presidente era Eduardo Cunha, o processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, denunciada por crime de responsabilidade fiscal. Dava-se início ao golpe de Estado que levou à presidência da república Michel Temer (MDB). A conjuntura política do Brasil iria afetar, também, o campo da Educação Física, corolário à mudança no CNE, aconteceu o que levou à desmobilização da comissão de revisão das DCNEF, sobretudo a saída do relator Paulo Barone – que, nos últimos anos, vinha acumulando sobre a questão. A partir de então, ficou-se um tempo sem saber sobre o andamento das DCN.

Em 18 de janeiro de 2018, a nova comissão³¹ divulgava as novas DCNEF, subsidiadas pelo Parecer CNE/CES 584/2018. Porém, a comissão em questão não conseguiu ir na direção oposta às determinações do mundo do trabalho e aos ditames do movimento político do setor conservador e cooperativista, pois o bacharelado voltara de uma morte anunciada na minuta de resolução (BRASIL, 2015).

2.4.1 As (novas) DCNEF: “reforma ou revolução?”

Tendo esses elementos como referência, a promulgação da Resolução CNE/CES 06/2018 não promoveu a revolução, como era almejada e defendida pelo setor progressista e revolucionário, mas promoveu uma reforma na tentativa de amenizar o conflito no campo da Educação Física. O debate entre formação única ou em duas modalidades – licenciatura e bacharelado – fora equacionado com ingresso único no curso de graduação e, na metade do curso, concluída a “formação geral”, o estudante deveria optar pelos “conhecimentos específicos” da licenciatura ou do bacharelado. De outra forma, deixa claro que duas certificações são possíveis: licenciatura ou bacharelado, mas as IES têm autonomia para definir as formas de saídas: saída única pelo bacharelado; saída única pela licenciatura; saída única pela formação integrada, com ambas as certificações; duas saídas, pelo bacharelado e pela licenciatura; três saídas, pelo bacharelado, pela licenciatura e pela formação integral (VENTURA; ANES, 2021). Conforme a Resolução em foco:

³¹ Composta pelos Conselheiros: Antonio de Araujo Freitas Júnior (Presidente), Luiz Roberto Liza Curi (Relator), José Loureiro Lopes, Yugo Okida, Márcia Angela da Silva Aguiar.

Art. 5º Dada a necessária articulação entre conhecimentos, habilidades, sensibilidade e atitudes requerida do egresso para o futuro exercício profissional, a formação do graduado em Educação Física terá ingresso único, destinado tanto ao bacharelado quanto à licenciatura, e desdobrar-se-á em duas etapas, conforme descrição a seguir:

I - Etapa Comum - Núcleo de estudos da formação geral, identificador da área de Educação Física, a ser desenvolvido em 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais, comum a ambas as formações.

II - Etapa Específica - Formação específica a ser desenvolvida em 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais, na qual os graduandos terão acesso a conhecimentos específicos das opções em bacharelado ou licenciatura.

§ 1º No início do 4º (quarto) semestre, a Instituição de Educação Superior deverá realizar uma consulta oficial, por escrito, a todos os graduandos a respeito da escolha da formação que pretendem seguir na Etapa Específica - bacharelado ou licenciatura - com vistas à obtenção do respectivo diploma, ou, ao final do 4º (quarto) semestre, definir sua escolha mediante critérios pré-estabelecidos. (BRASIL, 2018, p. 01-02)

Portanto, mantém-se a divisão da formação presente na área desde a Resolução CFE 03/1987, que, segundo Taffarel e Santos Júnior (2010), é a estratégia do capital de desqualificar o trabalhador em seu processo de formação acadêmica inicial. Essa desqualificação do trabalhador tem correlação com a precarização do mundo do trabalho que ocorre no sistema capitalista, mais precisamente o que Alves (2007) definiu como “captura” da subjetividade do trabalhador, em que a era da acumulação flexível erige-se de uma integração orgânica com o trabalho coletivo, portanto, a exigência da formação de um novo trabalhador central ao capital.

Entretanto, o quê é integração “orgânica para o capital”, aparece como “fragmentação sistêmica” da classe dos trabalhadores assalariados, isto é, “fragmentação” de consciência de classe contingente e de seus estatutos salariais com a constituição do precário mundo do trabalho a partir da proliferação dos contratos dos trabalhos atípicos. (ALVES, 2007, p. 187)

Percebemos, desse modo, a relação dissociável entre capital e trabalho, na medida em que o trabalhador, quanto mais contribui para a valorização do modo de produção capitalista – adquirindo, a partir das exigências do mundo do trabalho, a capacidade e a habilidade de comunicação, abstração, raciocínio lógico, “dor de dono”³² e tomada de iniciativa –, mais longe da consciência de classe fica e, conseqüentemente, não consegue resistir aos conflitos entre capital e trabalho. Sobre isso, Marx (2010), em sua obra clássica “Manuscritos econômico-filosóficos”,

³² Expressão cada vez mais usada no meio corporativo para expressar o sentimento de pertença de um indivíduo que cuida de algo que não é seu como se fosse. Esse tipo de pessoa é a mais procurada atualmente no mundo do trabalho pelos capitalistas.

escreveu: “o trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão” (MARX, 2010, p. 80).

Ademais, as duas áreas de conhecimento das novas DCNEF – Etapa Comum e Etapa Específica – é muito próximo do que as COESP-EF, após a aprovação da LDB nº 9394/96, que legitimou a CES “[...] como responsável por ‘deliberar sobre as DCN’ desencadeou um processo de reestruturação da concepção e da organização curricular dos cursos superiores de Educação Física” (FRIZZO, 2010, p. 168), elaboraram como áreas de conhecimento, a saber: o Conhecimento Identificador da Área (CIA) e o Conhecimento Identificador do Tipo de Aprofundamento (CITA). Esse último, com a possibilidade de aprofundamento em diversas áreas, como lazer, dança, esporte, escola, dentre outras. Essa foi a ideia do 3+1 na EF, que se fazia 3 anos de conhecimento básico e 1 ano de aprofundamento nas áreas de interesses.

Outro destaque que apontamos na Resolução CNE/CES 06/2018 é o conteúdo das duas modalidades, conforme explicitado abaixo:

Art. 15 Os cursos de Licenciatura em Educação Física, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, devem garantir uma formação profissional adequada aos seguintes conteúdos programáticos:

- a) Política e Organização do Ensino Básico;
- b) Introdução à Educação;
- c) Introdução à Educação Física Escolar;
- d) Didática e metodologia de ensino da Educação Física Escolar;
- e) Desenvolvimento curricular em Educação Física Escolar;
- f) Educação Física na Educação Infantil;
- g) Educação Física no Ensino Fundamental;
- h) Educação Física no Ensino Médio;
- i) Educação Física Escolar Especial/Inclusiva;
- j) Educação Física na Educação de Jovens e Adultos e;
- k) Educação Física Escolar em ambientes não urbanos e em comunidades e agrupamentos étnicos distintos. (BRASIL, 2018, p. 04-05)

Art. 20 A formação do Bacharel em Educação Física, para atuar nos campos de intervenção citados no caput do Art. 10, deverá contemplar os seguintes eixos articuladores:

I - saúde: políticas e programas de saúde; atenção básica, secundária e terciária em saúde, saúde coletiva, Sistema Único de Saúde, dimensões e implicações biológica, psicológica, sociológica, cultural e pedagógica da saúde; integração ensino, serviço e comunidade; gestão em saúde; objetivos, conteúdos, métodos e avaliação de projetos e programas de Educação Física na saúde;

II - esporte: políticas e programas de esporte; treinamento esportivo; dimensões e implicações biológica, psicológica, sociológica, cultural e pedagógica do esporte; gestão do esporte; objetivos, conteúdos, métodos e avaliação de projetos e programas de esporte e;

III - cultura e lazer: políticas e programas de cultura e de lazer; gestão de cultura e de lazer; dimensões e implicações biológica, psicológica, sociológica, cultural e pedagógica do lazer; objetivos, conteúdos, métodos e

avaliação de projetos e programas de Educação Física na cultura e no lazer. (BRASIL, 2018, p. 06)

Essa fragmentação sempre foi a defesa do setor que o CONFEF representa. Se, no mundo do trabalho, tem-se a divisão social entre o trabalho material e intelectual – com prioridade para o último, pois exigiria ganhos a partir do intelecto –, na formação em Educação Física, tem-se a divisão do licenciado e bacharel – o último, exaltado pelo setor conservador, na medida em que atuará nos espaços desregulamentados pelo capital e sem possibilidade de efetivação, por meio de concurso público, pois é um nicho econômico privatizado pelo setor *fitness*, em que Estado se abdicou de gerir as necessidades da classe que vive do trabalho.

Então, com as novas diretrizes, terá, de fato, a oportunidade de a esfera pública custear, por meio das universidades públicas, a formação do bacharelado que atenderá à necessidade maior dos empresários do *fitness*, já que eles controlam os trabalhadores desse segmento e atenderão àqueles que podem pagar pelo serviço na área da saúde, esporte e lazer.

Para Marx, a classe operária mais culta compreende que o futuro de sua classe depende da formação destinada aos que hão de vir, assim, precisa ser preservada dos efeitos destrutivos do capital. Para tanto, pensou em um programa de formação que atendesse a três coisas: 1) *educação intelectual*; 2) *educação corporal*, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares; 3) *educação tecnológica*, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção. Portanto, o paralelo com essa formação no campo da Educação Física é o que o setor progressista/revolucionário almejava nas DCNEF, identificada como “licenciatura ampliada”.

O curso de formação deverá ser caracterizado como Licenciatura Ampliada, onde o licenciado está apto a agir em diferentes campos de trabalho mediado por seu objeto, a “cultura corporal” através da docência. Deverá privilegiar o caráter multidisciplinar, como também a necessidade nos currículos de conhecimentos originários tanto do campo das Ciências Biológicas/Saúde como do campo das Ciências Humanas/Sociais, da Terra, das Ciências Exatas, da Filosofia e das Artes. (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2010, p. 41-42)

Outro ponto que destacamos é quanto ao objeto de estudo:

A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação **a motricidade ou movimento**

humano, a cultura do movimento corporal, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, das lutas e da dança, visando atender às necessidades sociais no campo da saúde, da educação e da formação, da cultura, do alto rendimento esportivo e do lazer. (BRASIL, 2018, p. 01, grifo nosso)

Importante chamar a atenção para a quantidade de abordagens que permeiam a intervenção profissional e a forma como estão colocadas para entender como se todas tivessem a mesma base teórica e filosófica, o que caracteriza um ecletismo. O intuito deste estudo não é descrevê-las, não por não serem relevantes, mas por acreditarmos que outros estudiosos já exauriram a temática de maneira clara e objetiva, como podemos encontrar nos estudos de Daólio (2004), Palafox e Nazari (2007) e Darido (2001). No entanto, pretendemos identificá-las e relacioná-las à possibilidade de formar a consciência de classe dos trabalhadores.

A Resolução CNE/CES 06/2018 demonstra opção pelas seguintes abordagens: fenomenológica, desenvolvimentista e emancipatória. As duas primeiras podem ser classificadas como teorias não críticas (SAVIANI, 2006), já que buscam compreender os condicionantes objetivos a partir de si. A motricidade humana (MOREIRA, 1995; SÉRGIO, 1991), por meio da conduta motora capaz de explicar o corpo em sua totalidade, e a desenvolvimentista (TANI *et al.*, 1988), que aborda o desenvolvimento motor.

A abordagem crítico-emancipatória (KUNZ, 1994) não a colocaria no grupo das teorias não críticas, até porque tem uma base teórica a partir dos estudos de Paulo Freire. Porém, de acordo com os estudos de Taffarel e Morschbacher (2013), a emancipação humana se dará de maneira dialógica, por meio da ação comunicativa entre os sujeitos, em vez da ruptura com a atual forma do capital de organizar a vida.

A emancipação não se dará fora de um violento processo de ruptura com o atual modo de o capital organizar a vida. E, portanto, a ontologia aponta a possibilidade teleológica da transição do socialismo ao comunismo. Mas sem aderência a esta realidade isto não é possível. Faz-se necessário anunciar, sim, o tipo de sociedade que se quer transformar a atual e com que instrumentos da luta de classes vamos contar para tal transição e revolução permanente. É neste marco conceitual que nos situamos. (TAFFAREL; MORSCHBACHER, 2013, p. 62)

Atualmente, segundo o Censo Escolar da Formação Superior do ano de 2021, publicado em 2022, demonstrou que existem 2.574 Instituições de Ensino Superior, as quais ofertam 43.085 cursos de graduação e 17 cursos sequenciais. 87,6% são

IES privadas (2.261), entre elas, predominam as faculdades, com 81,0%. O grau acadêmico predominante dos cursos de graduação é o bacharelado (59,8%). Apesar do alto número de faculdades, nelas estão matriculados apenas 13,4% dos estudantes de graduação.

Com base em Quelhas e Nozaki (2006), até a primeira metade da década de 1990, foi pouca a abertura de cursos de bacharelado. Contudo, 7 (sete) anos após a Resolução nº 03/1997, dos 128 cursos de Educação Física, 5 (cinco) já eram do grau de bacharelado. A partir da década de 1990, segundo Broch *et. al.* (2020), novos cursos de formação superior foram abertos, com acréscimo de 874% e de 559% no número de matrículas. Quanto à oferta das instituições, o setor privado deteve mais de 1.381% da expansão verificada entre o período de 1991 a 2015.

Ainda de acordo com os estudos de Broch *et. al.* (Ibid.), em termos de crescimento do número de cursos de Educação Física (licenciatura e bacharelado) entre os anos de 1991 a 1997, existia um equilíbrio entre as instituições públicas e privadas. Fato esse que muda consideravelmente pós 1998³³, uma vez que o ensino privado tem uma expansão sem precedentes. Enquanto o ensino público manteve um ritmo equilibrado, o ensino privado cresceu exponencialmente, sobretudo entre 2002 a 2004.

Se o ano de 1991 representou um total de 117 cursos existentes, sendo 50% em privadas e 50% em públicas, no ano de 2004, esse número saltou para 496 cursos, sendo 66% em privadas e 34% em públicas. Constatamos então, 300% de crescimento do número de cursos de EF entre 1991-2004. (BROCH *et al.*, 2020, p. 03)

A formação em bacharelado é mediada pelo mercado de trabalho, desconsiderando a centralidade da identidade da Educação Física, que é a docência independentemente do campo de atuação. Desse modo, o conhecimento tratado na Educação Física “parece” ser de duas magnitudes, perde-se, com isso, a noção de totalidade do conhecimento. Além disso, ressaltamos a própria abrangência do espaço não escolar, a título de exemplo, temos: i) o campo da instituição esportiva; ii) lazer; iii) estético, o que o torna o conhecimento ainda mais incipiente.

³³ Quanto às normatizações vigentes que amparam o crescimento excessivo do setor privado citamos: i. a LDB, que sustenta que o ensino superior será ministrado também em instituições privadas; e ii. a Lei nº 9.696/1998, que regulamentou a profissão de Educação Física. Essa última, por meio do CONFEF, é o principal agente fomentador do curso de bacharelado em Educação Física que se dá prioritariamente em instituições privadas.

Desse modo, o bacharelado em Educação Física, comporta-se ao que Marx (2017) chamou de “fetichismo da mercadoria”. Para o autor supracitado, “Uma mercadoria aparenta ser, à primeira vista, uma coisa óbvia, trivial. Mas sua análise a revela como uma coisa muito intrigada, plena de sutilezas metafísicas e caprichos teológicos” (Ibid., p. 146). O discurso ideológico do setor conservador/corporativista é de que o campo não escolar se coloca como alternativa perante a crise estrutural do capitalismo dos anos 1970-90, o qual se delineou, em parte, pelo esgotamento do financiamento, pelo fundo público, do padrão de acumulação de capital dos 50 anos anteriores. Na ideologia neoliberal (FRIEDMAN, 1982; HAYEK, 1987), tal crise é resultado da interferência maciça do Estado em garantir ganhos de produtividade e da estabilidade de trabalhadores e das despesas sociais (FRIGOTTO, 2010).

O contexto político e econômico contribuiu, cabe dizer, para que as políticas neoliberais realizassem o desmonte do patrimônio público com as privatizações, retirando garantias sociais e conquistas históricas da classe trabalhadora e as deslocavam para a esfera privada e de interesse individual. Com isso, a escola pública já não garantia certo *status* profissional, haja vista a precarização das condições de trabalho docente. Bracht *et al.* (2007) assinala que o trabalho do professor de Educação Física depara-se com um problema:

[...] a necessidade de melhor equipar as escolas com material adequado às aulas, bem como dedicar especial atenção à manutenção das quadras esportivas e equipamentos, sem falar das escolas que sequer possuem instalações específicas para as aulas de Educação Física. (BRACHT *et al.*, 2007, p. 47)

Com a privatização, o que era para ser gerenciado pelo Estado, é gerido por uma espécie de nicho econômico privatista de três principais segmentos: *fitness*, lazer e esportivo. É aí que se dá a nova forma de exploração e intensificação do trabalho docente, a prestação de serviço. Então, a “salvação” para tal precarização seria o trabalho no campo não escolar, porém, eis que tal campo é altamente desregulamentado quanto às leis trabalhistas, cabe dizer que, segundo Quelhas (2020), possui instabilidade profissional; competição intensificada com outros trabalhadores; jornada de trabalho estendida; maior desgaste físico e mental para cumprir a jornada de trabalho diária, em virtude dos deslocamentos de um lugar para outro e gastos financeiros; redução do tempo de convivência familiar e social. O autor ainda diz que, com isso, os trabalhadores da Educação Física podem ser identificados

como parte de um novo proletariado de serviços.

Na formação em Educação Física, os apologéticos da defesa do bacharelado dizem ter um enorme bloqueio no desenvolvimento profissional, pois frequentemente o campo é ocupado por profissionais de outras áreas, já que as atuais condições do mercado de trabalho não eram atendidas pela licenciatura (TOJAL, 1995). Esse discurso de reserva de mercado é o da regulamentação da profissão, Lei nº 9.696, de 1º de setembro de 1998, na medida em que argumentavam que “Hoje as atividades nestes segmentos são TERRA DE NINGUÉM, são ESPAÇO VAZIO. Sendo espaço vazio qualquer um pode ocupá-lo. Portanto, devemos nós ocupá-lo antes que outros o façam” (STEINHILBER, 1996, p. 48, grifo do autor).

O surgimento do CONFEF trouxe repercussões para os cursos de Educação Física, haja vista que tal sistema passou a impedir o licenciado de atuar nos espaços não escolares e a exercer forte influência na elaboração das políticas de formação para a área. O contexto também colocava o curso de bacharelado em destaque, de forma fetichizada, já que a escola está desenhada como cenário da barbárie e o campo não escolar, em especial o segmento *fitness*, parecia ser um espaço imune aos problemas sociais (FIGUEIREDO; ALVES, 2020; VENTURA; ANES, 2021).

Nessa lógica, a financeirização legitima o discurso de que a acumulação do capital não se dava mais com a exploração do trabalhador do setor produtivo, mas com a rentabilidade financeira. De acordo com Brettas (2020, p. 19), a financeirização “muitas vezes é tratado de forma isolada do padrão de acumulação capitalista, dando a entender que o problema reside na proporção que ganhou a rentabilidade financeira em relação ao investimento produtivo”. Nesse sentido, a autora põe como indispensável reafirmar que a produção de riquezas tem como base a exploração da força de trabalho. Desse modo, não se percebe que a rentabilidade financeira tem como fonte de sustentação a extração da mais-valia, inclusive provocando alterações nas relações de produção, como a redução de custos, inclusive da própria força de trabalho, ou mesmo desregulamentando leis trabalhistas e promovendo a terceirização (Ibid.). As práticas corporais no segmento do campo não escolar compõem a indústria do entretenimento do grande capital financeiro, o qual tem como objetivo o lucro. É para a atuação nesse campo de intervenção que um grupo da área cria uma formação específica. De acordo com Anes, Oliveira e Ventura (2016),

Essa divisão na formação ocorre num contexto em que o bacharelado corresponderia aos interesses dos novos espaços de trabalho que se abriram em decorrência do desenvolvimento da indústria das práticas corporais que, progressivamente, passaram a transformar o corpo e o movimento humano em objetos de consumo, uma mercadoria com boas expectativas mercantis. Entendia-se que o modo como a Educação Física vinha se organizando anteriormente, estruturada apenas pela licenciatura, não mais atendia às exigências do mercado. Diante disso, o bacharelado passa a ser pautado pelas Ciências da Saúde, carro chefe para as intervenções nos espaços não escolares. (ANES; OLIVEIRA; VENTURA, 2016, p. 77)

Concomitante às políticas neoliberais e a financeirização, o novo modelo de acumulação, *toyotismo*, exigia um trabalhador flexível e polivalente às demandas da produção e com capacidade intelectual, mesmo que limitada, para entender e executar o funcionamento do maquinário.

3 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA

Nos últimos dez anos, a produção sobre o esporte no Brasil tem se intensificado, constituindo-se como um dos fenômenos mais analisados pelas múltiplas abordagens literárias, uma vez que o debate se revigorou em diferentes matrizes teóricas e abordagens conceituais com novos questionamentos para a Educação Física (MELLO *et al.*, 2011; CARLAN; KUNZ; FENSTERSEIFER, 2012). A crítica que arrebatou a área da Educação Física e o esporte em particular, na década de 1980, deu-se em paralelo com a reflexão pela qual a sociedade brasileira passava, pós-ditadura militar, uma vez que a reflexão da estrutura social, política, cultural e econômica foi necessária. Tais críticas partiram do que ficou conhecido como movimento renovador, que questionou profundamente os valores e como o corpo era tratado, tendo como parâmetro os princípios do treinamento esportivo.

Logo, o movimento de crítica se materializou com o surgimento de novas propostas de ensino, as quais refutavam veemente o paradigma da aptidão física e do esporte de rendimento, até então, hegemônicos na área e que tinham o subsídio teórico da matriz biológica. Outro movimento salutar – que teve início nas décadas de 60 e 70, com debate muito intenso nos anos seguintes, 80 e 90 – foi a construção do campo acadêmico da área. A discussão se deu porque, para alguns autores, a Educação Física precisava se legitimar como ciência, para tal, era imprescindível teorizar sobre seu objeto de estudo a partir de um estatuto científico próprio, independente das chamadas teorias-mãe. Daí a sugestão de novos nomes para a área – Ciências do Esporte, Ciências do Movimento Humano; Ciências da Motricidade Humana, entre outros –, tendo em vista o “[...] *status* que a ciência possui no âmbito da cultura ocidental [...]” (BRACHT, 2000, p. 54) ou “A vantagem de se advogar um estatuto de cientificidade é, aliás, auferir capital simbólico em uma sociedade onde ser cientista é gozar de enorme prestígio” (VAZ, 2003, 169).

Todavia, outros autores defendem a área como prática social de cunho pedagógico, como sugere Gamboa (2010, p. 35): “A definição da Educação Física como uma das ciências da prática e da ação [...]” ou “[...] intervenção no plano de atividades corporais que realizem valores sociais” (LOVISOLO, 1995, p. 21). Ou, ainda, conforme Bracht (2000, p. 61), o que define epistemologicamente uma área de conhecimento é uma “problemática teórica própria”, portanto, esclarece que, no caso

da Educação Física, ela se refere ao “[...] movimentar-se humano e suas objetivações culturais na perspectiva de sua participação/contribuição para educação do homem”.

Avançamos muito a partir dessa problemática teórica própria ou comum, uma vez que balizaria o interesse das pesquisas a partir da mesma problemática, independentemente da matriz disciplinar ou teórica. Logo, somente faria sentido a construção do campo acadêmico a partir dessa natureza e não, a priori, um corpo de conhecimento pensado externo a ela e, posteriormente, aplicação desse saber por seus profissionais (VAZ, 2003).

Esta seção, portanto, destina-se à discussão do debate epistemológico pelo qual a área passou, dando um enfoque para o movimento renovador que teceu severas críticas ao paradigma da aptidão física e aos princípios básicos da sobrepujança³⁴ e da comparação objetiva³⁵ do esporte; que estão diretamente vinculados com um projeto de formação hegemônico burguês, ao submeter os corpos aos mesmos princípios que regem a sociedade capitalista. Além disso, evidenciamos o que a área apontou para o ensino do esporte na formação de professores após o momento de denúncia que a Educação Física vivenciou.

3.1 O movimento renovador: críticas ao esporte

Segundo Muniz, Resende e Soares (1998), a década de 1980 configurou-se para a Educação Física como um momento de crítica e de denúncia e foi denominado de Pensamento Pedagógico Renovador da Educação Física (PPREF). As ebulições no plano político e social estiveram em paralelo com as questões da crise de identidade epistemológica pela qual a área passou. As críticas pairaram sobre um caráter pedagógico e de um projeto de formação humana que atendessem às novas necessidades do contexto social em voga, isso porque esta época há incorporação de valores que superam a hegemonia dos valores médico-higiênicos que orientavam as práticas corporais.

A Educação Física, nos anos 80, deu um salto qualitativo, tanto em sua prática quanto em seus pressupostos teóricos. Antes, na década de 70, incorporava, via

³⁴ Termo de autoria de Kunz (2004, p. 110), o qual significa que qualquer equipe, num confronto esportivo direto, tem a possibilidade da vitória, logo, esse se torna o objetivo central do esporte – vencer o outro/equipe, no caso, sobrepujar o adversário.

³⁵ São as necessidades de oferecer condições iguais nas disputas esportivas, para tanto, torna-se necessário à padronização do espaço, das regras, do movimento humano que ficam limitados aos ditames da instituição esportiva (KUNZ, 2004).

didática, elementos da pedagogia tecnicista. Todavia, até o final da década de 1970, a área não era analisada em suas questões políticas (OLIVEIRA, 1994). “Os influxos médico-militares criaram a falsa idéia de que as práticas corporais eram neutras, cabendo aos professores de Educação Física preocupações eminentemente técnicas” (Ibid., p. 17). Os anos 80 marcaram o período do fim da ditadura militar para um processo de abertura política. De acordo com Caparroz (2007),

É preciso ter claro que esse período não foi um movimento isolado da e na educação física; ao contrário, ele inseriu-se num movimento muito mais amplo, que é o da redemocratização da sociedade brasileira. No final dos anos de 1970, os movimentos sociais organizados passaram a clamar pela “abertura política”. Foi o tempo das reivindicações por uma “anistia ampla, geral e irrestrita”, pela organização livre dos sindicatos e demais associações, pelas “Diretas Já”. Foi o tempo em que se explicitou o descontentamento cada vez maior de parcela significativa da sociedade brasileira com o autoritarismo presente ao longo dos governos militares. Foi o tempo, enfim, da “transição democrática”. (CAPARROZ, 2007, p. 08)

A crítica era com as práticas tradicionais estandardizadas exclusivamente com o desempenho motor do treinamento esportivo. “O suporte teórico de tais reformulações apoiava-se em fundamentações da biologia e da fisiologia do esforço, com ênfase no esporte de rendimento” (MUNIZ; RESENDE; SOARES, 1998, p. 12). Sobre isso, para a evolução da área, Medina (1990) salienta que, apesar da nossa sociedade já estar tão cheia de “crise”, é disso que a Educação Física precisa para o seu desenvolvimento.

A área passa por sua crise de identidade ou epistemológica. O contexto de rediscussão política e pedagógico impulsionou seus agentes a se questionarem *a que* e *a quem* a Educação Física, com tais práticas tecnicistas e de neutralidade, atendia. Até meados da década de 80, o período é de crítica ao paradigma tecnicista de matriz teórica biológica, então, a partir daí, seus agentes apontam o que fazer. Foi o momento no qual as diferentes abordagens teórico-metodológicas surgiram, tendo como pressupostos teóricos as ciências humanas e sociais como “[...] alternativas concretas às duas abordagens até então hegemônica, aquela de orientação para o esporte e aquela de orientação para a aptidão física” (TANI, 1996, p. 11).

De acordo com Vaz (2019), o movimento renovador constituiu-se em um grande avanço intelectual para a Educação Física brasileira, pois enfrentou problemas de ordem política e pedagógica e soube articular problemas práticos com análises teóricas e proposições pedagógicas. Em um primeiro momento, os autores

procuravam tecer crítica à concepção de matriz biológica que subsidiava a pesquisa em Educação Física. Outro momento foi a proposição do “que fazer” a partir do arcabouço de crítica, tendo o suporte teórico das ciências sociais e humanas. Ainda de acordo com Vaz (2019, p. 04), é nesse momento que surgem obras importantes.

O Movimento Renovador da Educação Física, sem necessariamente assumir posições mais bem irracionistas como as supracitadas, responde com livros como Educação de corpo inteiro, de João Batista Freire (1989), Educação Física cuida do corpo e mente (1983) e O brasileiro e seu corpo (1990), ambos de João Paulo Subirá Medina. E logo, de maneira mais elaborada, com os conceitos de cultura de movimento (KUNZ, 1989,1991), cultura corporal de movimento (BRACHT, 1992), cultura corporal. (SOARES *et al.*, 1992)

O surgimento das abordagens metodológicas, as quais, até hoje, são referências para o ensino do esporte na formação de professores, não se deu independentemente da discussão que reivindicou um estatuto científico ou uma identidade própria para a Educação Física, mas foram movimentos imbricados. Tanto que, na década de 1990, a área vai questionar-se: “ciências do esporte/educação física: que ciência é essa?”.

Sobre isso, Da Costa e Duarte (2003) assinalam que

A educação física no Brasil tem se desenvolvido em meio a frequentes confrontos acadêmicos, salientando-se de sentido ideológico na década de 1980 e o epistemológico na década de 1990, produzidos por grupos de interesse específico e de crença particular, que acabaram influenciando debates mais amplos naqueles temas. A postulação ideológica emergiu da necessidade de articular um projeto político-pedagógico da educação física com um projeto da classe trabalhadora ao passo que a crítica do conhecimento estabelecido dessa mesma disciplina surgiu da necessidade de defini-la como campo científico, com objetos e metodologia próprios, na busca de reconhecimento profissional e acadêmico. (DA COSTA; DUARTE, 2003, p. 148)

Na década de 1970, a Educação Física, para adquirir prestígio social e acadêmico, articula-se com o esporte, isto é, a área fica à mercê do sistema esportivo que, na instituição escolar, torna-se a base da pirâmide que tem no ápice a alta *performance*. Assim, a Educação Física/Esporte deveria elevar o nível da aptidão física da população (BRACHT, 1996). Desde então, em outro artigo, Bracht (2000) comenta que as Ciências do Esporte mantêm uma relação matrimonial com a ciência, na qual a Educação Física é beneficiada.

A partir de então, a Educação Física incorporou cada vez mais práticas científicas e isso corroborou o surgimento de entidades científicas próprias, como o CBCE, em 1978; o Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul (CELAFISCS), em 1974, liderado pelo médico Victor Matsudo; e a criação da pós-graduação na área da Educação Física/Ciências do Esporte.

Para Bracht (1996), o campo da Educação Física/Ciências do Esporte, nas décadas de 70 e 80, é permeado por profissionais de diferentes áreas, como: médicos, psicólogos, sociólogos, professores de Educação Física, entre outros. Gamboa (2010) denominou esse movimento de flutuação de certo “colonialismo epistemológico”, isso porque a área padecia de uma identidade própria, daí seus agentes, a fim de compreender o objeto de estudo, aproximaram-se de diferentes áreas de conhecimento ou subáreas. “A Educação Física torna-se um campo colonizado onde são aplicados os métodos e as teorias dessas ciências-mãe, denominando-se, por exemplo, Psicologia da Aprendizagem Motora, Sociologia do esporte, Fisiologia do esforço, etc.” (Ibid., 31).

Lovisoló (1995) define que o currículo que forma o profissional de Educação Física configura-se como um mosaico, na medida em que a formação é claramente fragmentária, multidisciplinar e não predominantemente disciplinar, que vai desde a mecânica, passando pela filosofia, a neurologia, a biologia, a sociologia, a história, as ciências da educação, entre outras. Então, ainda conforme o autor, quando o educador físico planeja suas atividades corporais no plano da intervenção, ele age como um *bricoleur*.

De fato, os cursos de “Educação Física” foram inicialmente criados para formar especialistas em um tipo de intervenção. Nesse sentido, considerou a Educação Física como um campo de “aplicação” das disciplinas científicas. “O educador físico deveria ser alguma coisa assim como é engenheiro das atividades corporais na realização de valores postulados como sociais pelos idealizadores” (LOVISOLÓ, 1995, p. 21).

Bracht (1993) faz um levantamento sobre a produção do conhecimento que a área, até então, vinha produzindo – o conhecimento do conhecimento – e identifica dois diferentes momentos. No primeiro momento, as pesquisas apontavam para uma descrição e/ou identificação das áreas ou subáreas em que mais se concentravam as pesquisas. Assim, não se debatia se a Educação Física era ciência, mas pesquisavam em quais áreas ou subáreas mais se concentravam as pesquisas. De acordo com

Tubino (1984), dentre as áreas nas quais mais se pesquisava, estavam: Medicina Desportiva e Ciência do Exercício; e a Biomecânica e Cineantropometria, ou seja, áreas com forte influência das ciências naturais.

A partir da década de 1980, a área sofre a influência das subáreas pedagógicas e sociocultural de determinação das ciências sociais e humanas, portanto, a discussão epistemológica estava ausente até então. Todavia, não por muito tempo, pois as ciências sociais e humanas iriam aflorar esse debate (BRACHT, 1993).

Já o segundo momento “do conhecimento do conhecimento”, na década de 1980, inaugura o debate propriamente epistemológico. Nesse momento, os estudos buscam apontar as matrizes epistemológicas que amparam as pesquisas na Educação Física, isto é, as concepções de ciência que orientam as pesquisas na área. De acordo com Bracht (Ibid.), os resultados denunciam que a produção do conhecimento da área é baseada na ciência positivista ou empírico-analítica, com tendência de crescimento das pesquisas fundamentadas na fenomenologia e no materialismo histórico-dialético. Um caso parecido foi encontrado na produção da pesquisa em Educação, em que Gamboa (2010) mapeou as tendências das abordagens metodológicas mais utilizadas e constatou um predomínio da abordagem empírico-analítica (66%), seguido da fenomenológico-hermenêutica (22,5%) e crítico-dialética (9,5%). Na produção do conhecimento sobre o esporte, no Brasil, o interesse que permeia é o técnico e prático, com predomínio da matriz empírico-analítica (BRACHT, 1991).

A legitimação da Educação Física, quanto aos preceitos acadêmico-científicos, vai se dando na medida em que seus agentes passam a exigir um objeto teórico próprio, corolário a um conjunto de metodologias de pesquisa adequadas a ele. Com isso, espera-se que a área tenha autonomia perante as disciplinas-mãe que historicamente formaram os profissionais da área.

3.2 Objeto de estudo da Educação Física/Ciências do Esporte

Dentre os problemas que afligem a Educação Física, podemos citar a falta de um corpo teórico próprio que dê sustentação aos professores/profissionais da área em suas intervenções práticas. Com isso, o próprio campo “[...] se engendra e se caracteriza como um espaço social de disputas sobre as formas autorizadas de pensar e orientar os afazeres e saberes corporais [...]” (PAIVA, 2003, p. 69). Após o

momento de crítica ao paradigma dominante da década de 1980, a área passou a viver, na década seguinte (1990), seu momento de constituição de um campo científico próprio.

De acordo com Bourdieu (1983), o *campo científico* é um lugar de luta concorrencial pelo monopólio da competência científica (autoridade), o qual vislumbra certa capacidade técnica e poder social, ou seja, o discurso e o agir são legitimados socialmente. Todavia, as práticas científicas representam uma forma específica de interesse, não são desprovidas de interesse. O campo da Educação Física passa por tal disputa no que diz respeito à dicotomia entre ciência e prática pedagógica, com o intuito de conceder à área certo *status* social, para legitimar sua autoridade a partir de um corpo teórico sólido que garantisse um agir pensado a partir de uma teoria própria. Sobre isso, Betti (1996) argumenta que

A discussão acadêmica no âmbito da Educação Física sempre foi presa fácil dos dualismos: Educação versus esporte; esporte versus jogo; teoria versus prática, etc. A sofisticação teórica dos últimos anos superou alguns idealismos e ingenuidade da década de 80, mas gerou uma nova "macro-dicotomia", que detecto na divisão dos atuais discursos sobre a Teoria da Educação Física em duas grandes matrizes: uma, que vê a Educação Física como área de conhecimento científico; outra, que vê como prática pedagógica. (BETTI, 1996, p. 73)

De acordo com Lovisolo (1996), dois campos de problema estruturam as discussões: a questão hegemônica (ou paradigmática) e a questão da legitimidade. O primeiro expressa a impossibilidade de construção de uma tradição ou identidade disciplinar que ocupe o lugar da multiplicidade dos enfoques disciplinares atuantes no campo das ciências que estudam os esportes, a atividade corporal e a Educação Física. O segundo envolve um conjunto de questões advindas da regulamentação legal da vida profissional e com o reconhecimento social e cultura da profissão, na medida em que os profissionais da área estão sendo pouco reconhecidos socialmente. Com isso, leigos e especialistas de outras áreas realizam intervenções próprias dos profissionais de Educação Física.

Ainda segundo Lovisolo (Ibid.), esses dois problemas existem em várias áreas profissionais, e embora sejam confundidos constantemente, eles não estão relacionados. A hegemonia resulta da cultura universitária em garantir à área, sob o auspício da ciência, certa valorização na pesquisa acadêmica. Já o problema da

legitimidade é de construir uma imagem profissional perante a sociedade e de se conseguir regulamentações legais para proteger o exercício da profissão.

Ainda de acordo com Lovisolo (1997), à medida que as áreas denominadas por ele de ocupações se “universitarizam” – e logo entram na cultura universitária que, por tradição, valoriza a cultura do saber e as pesquisas –, seus agentes (professores e alunos) passam a sentir falta de um objeto teórico próprio, bem como do trato metodológico de tal objeto. Então, a pós-graduação em Educação Física e esportes – mestrado e doutorado –, no Brasil, fez com que a área passasse a questionar se a Educação Física seria uma ciência ou campo de intervenção social, assim como qual matriz teórica sustentaria o campo da produção acadêmica e de intervenção profissional.

Para o grupo que almeja a Educação Física como área de conhecimento científico, a implementação da pós-graduação na área e, até mesmo, a criação do curso de bacharelado, por meio da Resolução CFE nº 03/1987, mostrou “[...] sua fragilidade em termos de conteúdo, evidenciando a insipiência enquanto uma área de conhecimento” (TANI, 1996, p. 09). A visão tradicional da Educação Física de ser praticismo, isto é, focada nos aspectos da atuação profissional ou de prestação de serviços, fez inibir um corpo de conhecimento científico que desse uma consistência teórica para a formação profissional. Esse grupo sofreu a influência internacional³⁶, como a norte-americana, de F. M. Henry, e a europeia, de Manuel Sérgio, os quais estavam preocupados em mudar essa visão tradicional da Educação Física e torná-la uma área de certo prestígio acadêmico-científico.

Henry defendia que a Educação Física pudesse ser considerada uma disciplina acadêmica da Ciência do Movimento Humano, que buscaria um corpo de conhecimento comum aos profissionais que tinham como centro de seus estudos o movimento humano. “Uma ciência do Movimento Humano, que tem no movimento humano seu foco de estudos é, no nosso entender, menos atomizada que uma Ciência da Educação Física (Henry, 1978) do Esporte” (CANFIELD, 1993, p. 146).

Para tanto, Henry propôs que a disciplina acadêmica de Educação Física deveria ter uma estrutura transdisciplinar em vez da interdisciplinar – caracterizada

³⁶ Época em que muitos dos teóricos da Educação Física brasileira estavam voltando de seus cursos de pós-graduação no exterior e tiveram contato com as ideias desses autores. No Brasil, o impacto desses autores internacionais foi sentido na década de 1980 e culminou com o debate epistemológico na década seguinte.

quando outros profissionais colonizam a área. A Educação Física tem, então, o conhecimento e o método fornecidos por outras áreas de estudo. Dessa forma, o foco de atenção seria o movimento humano, estudos realizados de maneira vertical e horizontalmente a depender da exigência de compreensão do objeto. Assim, a Educação Física seria composta de várias disciplinas e teria a função de integrá-las e ampliá-las. Assim, para Henry, o objeto de estudo da Educação Física

[...] é sobre o estudo do ser humano como um indivíduo engajando-se em performances motoras requisitadas na vida diária e em outras performances motoras que produzem valores estéticos, ou que servem como expressões da natureza física e competitiva de uma pessoa, aceitando desafios da capacidade para dominar ambiente hostil, e participando em atividades de tempo livre, que tem assumido importância cada vez maior em nossa cultura. (TANI, 1988, p. 385)

Já o filósofo português Manuel Sérgio Vieira e Cunha (1989) vê a Educação Física como uma área que carece de uma problemática – falta de corpo teórico acadêmico-científico próprio – cuja situação de esquecimento ou de desprezo perante os cientistas é notória. Para tanto, propõe que a área passe por um corte epistemológico³⁷ que lhe assegure um corpo de conhecimento próprio que lhe garanta autonomia. O referido corte epistemológico, de Manuel Sérgio, inaugura na Educação Física a pós-modernidade, cuja metanarrativas da área são questionadas, assim como a razão. “Tudo se reinterpreta no nosso tempo, porque não há de reinterpretar-se a Educação Física?” (TOJAL, 1994, p. 63).

Se a Educação Física não tem de estar condenada a um artesanato teórico, torna-se evidente que é necessário proceder a uma revisão dos seus quadros epistêmicos e alertar para a tarefa prioritária de congregar, em termos científicos, o treino, a ginástica, o jogo desportivo (típico do lazer e da recreação), o esporte, a dança, a motricidade infantil, o circo, a ergometria e a educação especial e reabilitação, quer dizer: construir, em *comunidade científica* (e por isso sem prosápia) a ciência da motricidade humana. (CUNHA, 1989, p. 51, grifo do autor)

A Educação Física – expressão ultrapassada e sendo substituída por condutora motora – comporia um ramo pedagógico da Ciência da Motricidade Humana, denominada como “[...] a ciência da compreensão e da explicação das condutas

³⁷ Refere-se como uma nova linguagem que se diferencia das linguagens até então utilizadas nas ciências, e que surge como uma resposta sistemática do tempo presente a partir de novas demandas da atualidade (CUNHA, 1989).

motoras” (Ibid., p. 48), situada em uma complexidade totalizante, que é a realidade humana.

Para Tojal (1997), existe uma grande confusão entre os profissionais da área, com a terminologia utilizada por eles, às vezes, chamam-na de educação física, de cultura física, de atividades físicas, de cultura corporal, ginástica e tantas outras nomenclaturas. Para o autor, essa falta de um vocábulo específico com uma terminologia científica é que acaba gerando conturbação que representa a falta de identidade da Educação Física. Nessa lógica, a Educação Física tradicional, isto é, vista como uma profissão de intervenção ou de praticismo – vítima do paradigma cartesiano –, não pode ser a raiz do conhecimento, pois isola o físico do intelecto e do moral. Assim, a Educação Física como ciência autônoma não existe, com exceção de existir como um ramo pedagógico de uma nova ciência que garantirá legitimidade e prestígio acadêmico-científico, a Motricidade Humana (CUNHA, 1999).

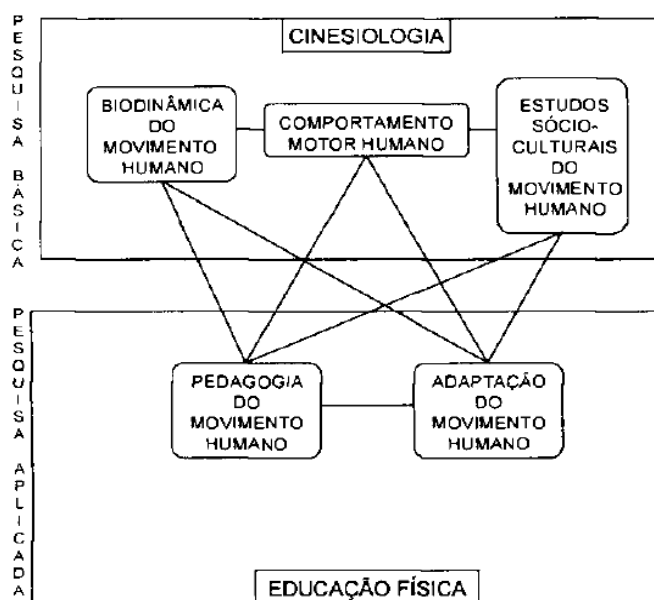
Propor como objeto de estudo a motricidade humana significa para Sérgio transformar as faculdades de Educação Física em Faculdades da Motricidade Humana, e o termo educação motora tomará o lugar da educação física como campo de intervenção pedagógica. Para tanto os currículos escolares das faculdades de motricidade humana deverão ser compostos pelas disciplinas básicas, de teor biológico, ou de teor meramente técnico-desportivo, além das disciplinas básicas de teor cultural. Assim, para Sérgio, com ciência e consciência, com exploração ilimitada do possível, a Motricidade Humana adquire lugar indiscutível no quadro geral das ciências. (SILVA; DA COSTA, 2002, p. 144)

Go Tani, tal qual Manuel Sérgio, é outro autor que corrobora com a vertente científica. Para Tani (1996), a discussão epistemológica que acarretou na discussão da identidade acadêmica da Educação Física brasileira teve início com as reflexões iniciais de Cunha. Logo depois, esse debate careceu de uma atenção maior de teóricos brasileiros – Bracht, Lovisolo e Santin –, assim como de certa tensão – Bracht, Gaya, Ghiraldelli Júnior, Lovisolo, Santin, Taffarel e Escobar – no meio acadêmico. Todavia, para o autor em questão, esses autores enfocaram questões conceituais e não apontaram uma estrutura acadêmica para a área. Assim, Tani (Ibid., p. 25-26), na tentativa de buscar uma solução para a identidade da área, sugere e tem adotado o termo Cinesiologia, cujo objeto de estudo recai sobre o movimento humano, “[...] com o seu foco de preocupações centrado no estudo de movimentos genéricos (postura, locomoção, manipulação) e específicos do esporte, exercício, ginástica, dança e jogo”.

A Cinesiologia teria a característica de uma área de conhecimento, mais do que uma disciplina acadêmica. Uma disciplina acadêmica é normalmente identificada por possuir: (a) um objeto de estudo próprio; (b) uma metodologia de estudo especializada, e (c) um paradigma próprio identificado por um conjunto de teorias, que resulta num corpo de conhecimentos único (Ross, 1978). Estes requisitos são normalmente preenchidos pelas disciplinas tradicionais, verticalmente estruturadas, como no caso da Anatomia, Fisiologia, Psicologia, Sociologia e Antropologia. Entretanto, a Cinesiologia tem uma característica muito peculiar no sentido de que ela abrange estudos desde os níveis mais microscópicos até os mais macroscópicos, transcendendo os limites das disciplinas tradicionais. (TANI, 1996, p. 26)

A Cinesiologia teria uma estrutura transdisciplinar, constituída de três grandes áreas de investigação: a Biomecânica do Movimento Humano; o Comportamento Motor Humano; e os Estudos Socioculturais do Movimento Humano.

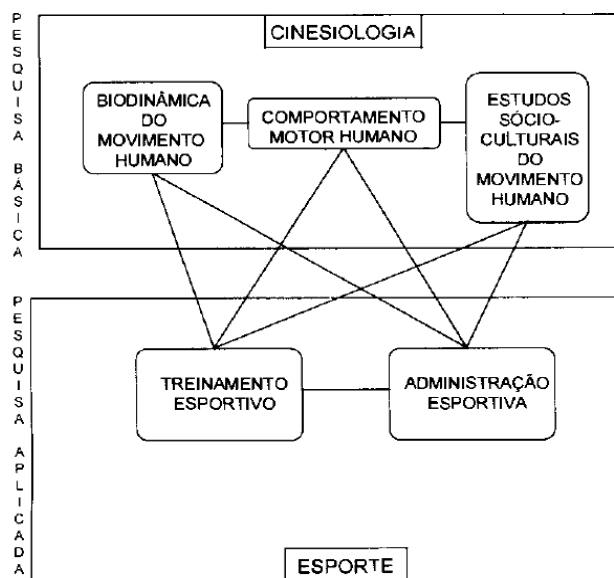
Figura 1 – Estrutura acadêmica de Cinesiologia e Educação Física.



Fonte: Tani (1996).

Como podemos constatar na Figura 1, a Educação Física passaria a ser uma área de aplicação dessa nova ciência, com a preocupação e elaboração de programas para os espaços escolares e não escolares. Por outro lado, o Esporte também passaria a ser uma área de pesquisa aplicada, tendo duas subáreas: Treinamento Esportivo e Administração Esportiva.

Figura 2 – Estrutura acadêmica de Cinesiologia e Esporte.



Fonte: Tani (1996).

Entretanto, temos acordo com as críticas de Silva e Da Costa (2002) de que ambos os autores, tanto Manuel Sérgio como Go Tani, ao explicitarem as estruturas curriculares, não são capazes de romper com a dependência da Educação Física dos conhecimentos advindos das disciplinas-mãe. Desse modo, criam uma nova ciência, que acreditam ser capaz de unificar todo o conhecimento em uma mesma matriz, que intermediará a intervenção profissional.

Esse grupo cientificista encontrará resistência acadêmica em outro grupo preocupado com a construção de uma teoria oriunda da própria Educação Física capaz de dar subsídio à sua prática. Bracht (2003) defende a ideia de que a Educação Física não é uma ciência, apesar do interesse na ciência ou na explicação científica. Ainda segundo o autor:

A EF é uma prática de intervenção e o que caracteriza é a intenção pedagógica com que trata um conteúdo que é configurado/retirado do universo da cultura corporal de movimento. Ou seja, nós, da EF, interrogamos o movimentar-se humano sob a ótica do pedagógico. (BRACHT, 2003, p. 32-33)

Logo, apesar de o objeto da Educação Física se tratar de um objeto científico, até pela influência da matriz científica, o objeto de uma prática pedagógica não atende às mesmas características fundantes de um objeto da ciência. Portanto, podemos perceber a diferenciação de ambos os grupos, pois, para este, a Educação Física, como prática pedagógica, só pode ter um objeto retirado de seu próprio mundo de intervenção – cultura corporal de movimento – isto é, não é algo pensado

anteriormente que lhe dará sustentação teórica, ao contrário, a teoria pedagógica será oriunda desse mundo.

Dessa forma, para Bracht, as diferentes disciplinas científicas que tratam do movimento humano não enfocam a intervenção pela qual a Educação Física é caracterizada e, se as fazem, é de maneira parcelar, fornecem subsídios que deverão passar pela teorização pedagógica da Educação Física e jamais substituí-la. **“A pedagogia da Educação Física enquanto ciência prática, tem seu sentido não na ‘compreensão, mas no aperfeiçoamento da práxis’”** (BRACHT, 1997, p. 41, grifo do autor).

Outro teórico defensor da matriz pedagógica é Betti (1996), o qual se alinha com o pensamento de Bracht e anuncia que a Educação Física é um conceito contemporâneo, que surge no século XVIII, com filósofos preocupados com a educação. No entanto, segundo o autor, até hoje ela não foi capaz de desenvolver todas as suas potencialidades culturais. Existe, hoje, uma comunidade de profissionais de Educação Física que são donos de uma tradição do saber-fazer relativos ao jogo, à dança, ao esporte e à ginástica que não foi dominada por outra área.

Para Betti (Ibid.), a matriz pedagógica da Educação Física se assusta com seu possível desaparecimento e a resguardam no interior da escola, restringindo seu conceito no interior dessa instituição, enquanto deveriam ampliá-lo. “Antagonizam com o esporte, hostilizam as Academias, criticam as bases epistemológicas da Natureza e associam a si próprios com as Ciências Humanas (e instalam aí uma nova dicotomia...)” (Ibid., p. 80). Porém, é com Lovisolo (1995, 1996) que Betti encontra o debate mais estimulante e alinha suas ideias. A primeira delas é que, para Lovisolo (1995, p. 20-21), “A tradição da educação física parece ser portanto a formulação de propostas ou programas de intervenção no plano de atividades corporais que realizem valores sociais”.

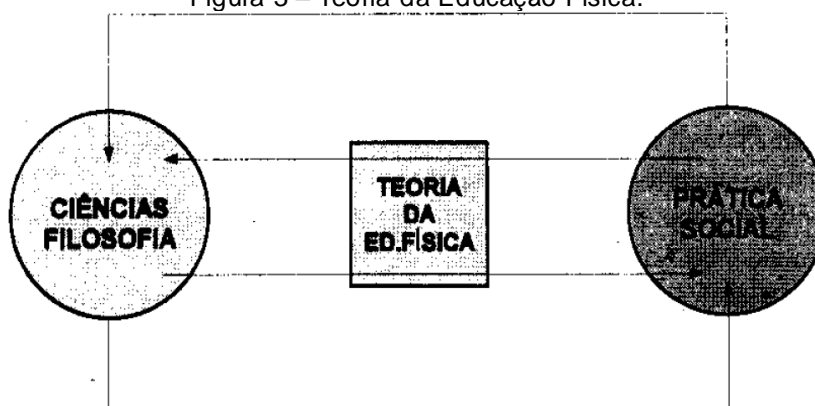
Assim, a Educação Física teria a razão de realizar objetivos sociais e não meramente produzir conhecimentos, os quais deveriam ser mediados com o conjunto de disciplinas, de ideologias ou mesmo nas demandas sociais que formam o “educador físico” – como gosta de se referir Lovisolo – o qual o definiu como um *bricoleur*. Por isso, para Lovisolo (1995), a Educação Física não possui um objeto próprio, delimitado e específico, justamente por fazer a “arte da mediação” com as demais disciplinas do currículo que forma o profissional de Educação Física.

Betti (1996), corroborando a concepção de Bracht e dos demais autores que defendem a matriz pedagógica, reconhece que a concepção científica provocou mudanças específicas, sobretudo no que diz respeito às reflexões sobre a postura tradicional da Educação Física, e faz a seguinte reflexão: “Como superar suas limitações”? (Ibid., p. 113). Para o autor, é preciso fazer o caminho de volta, isto é, não são as várias ciências que emprestaram seus métodos de pesquisa e propostas de ensino, mas, ao contrário, a Educação Física precisa ser refocalizada em sua dimensão da práxis, subsidiada pelos conhecimentos das ciências como dados que esclarecem os problemas da prática. Logo, não propõe uma nova ciência, tal qual defendem Cunha (1989, 1999), Tani (1996, 1988) e Canfield (1993), mas uma teoria da Educação Física, como podemos perceber no seguinte excerto:

Estamos propondo que, em vez de Ciência, passemos a falar numa “Teoria da Educação Física”. Estou me referindo a uma teoria científica da educação Física, que sistematiza e critica conhecimentos científicos e filosóficos, recebe e envia demandas à prática e às Ciências/Filosofia. A teoria da Educação Física é concebida como um campo dinâmico de pesquisa e reflexão. (BETTI, 1996, p. 113-114)

A teoria da Educação Física, para Betti, é uma mediação entre os problemas oriundos da prática social e as ciências e a filosofia. Destarte, são elas que serão questionadas pela teoria e emitirão novas perspectivas e demandas sobre a prática, inclusive com indicadores da transformação da própria prática. Portanto, é nessa dialética entre os dois extremos (conforme a Figura 3) que poderá se constituir uma teoria da Educação Física.

Figura 3 – Teoria da Educação Física.



Fonte: Betti (1996).

A partir da Figura 3, Betti não abandona a tradição de saber-fazer que historicamente legitimou a área, por isso, parte da prática social, denominado por ele

de “caminho externo”, que é refletido criticamente pela teoria que busca fundamentos nas ciências/filosofia e faz o “caminho de volta” para a prática social. Porém, não mais como era antes, mas como uma resposta ao problema, podendo, assim, reconfigurar-se em um novo problema para a Educação Física. Para o autor, seria um avanço epistemológico, na medida em que haveria discussões das demandas do cotidiano, as quais não são debatidas durante o processo formativo de professores/profissionais da área.

Este debate, até aqui, ajudar-nos-á a compreender, a partir de então, como a área da Educação Física redigiu sobre a produção do esporte no Brasil, sobretudo a partir do movimento renovador e a crise epistemológica acometida pela área que possibilitou o elemento da crítica.

3.3 O enfoque sobre o ensino do esporte

O esporte tratado na realidade brasileira, após crise de identidade que a Educação Física vivenciou, não se desenvolveu como esperado pelo movimento renovador. Toda a discussão epistemológica que permeou a década de 1990 não se deu da mesma forma na produção científica sobre esporte, pelo menos em torno do debate epistemológico que não evoluiu. O que se tinha predominantemente, antes da década de 1980, eram as pesquisas na Educação Física de abordagem empírico-analítica, que possibilitaram a análise e compreensão do esporte eminentemente técnico. O surgimento de novos paradigmas, frutos do movimento renovador, possibilitou um olhar a partir das abordagens da fenomenologia e do materialismo histórico-dialético. O desenvolvimento do esporte se deu por meios das proposições metodológicas, assim, a dimensão epistemológica, ontológica³⁸, projeto histórico e teleológica³⁹ passaram a ser subjacentes ao ensino do esporte.

Foram debates acalorados de base epistemológica, mas também contra o esportivismo escolar e hegemônico decorrente do contexto político e econômico que o Brasil passava. Assim, a década de 1990 apresentou uma direção no campo da Educação Física escolar com o surgimento das abordagens, no sentido de dar

³⁸ De acordo com Barata-Moura (2000, p. 14), “Por ontologia, em geral, entenderei aquelas doutrinas ou concepções, que aceitam a pertinência de questionar acerca de aquilo que é [...] e ensaiam para este quesito respondimentos”.

³⁹ De acordo com Soares *et al.* (1992), determina um alvo onde se quer chegar, busca uma direção. Essa direção tem relação com a perspectiva de classe social, a qual poderá ser conservadora ou transformadora.

respostas aos problemas levantados na década anterior. Desse modo, o esporte passa a ser um conteúdo da componente curricular Educação Física e perde sua centralidade de protagonista, porém, é reconhecido como um dos fenômenos socioculturais mais importantes do século XXI (SCAGLIA; REVERDITO, 2016).

Contudo, podemos dizer que as chamadas abordagens para o ensino de Educação Física tiveram um alcance muito mais de fundo epistemológico e político-pedagógico – com marco teórico bem definido – do que a aplicabilidade a qual se propuseram a realizar. A título de exemplo, é possível constatar o estudo de Costa (1987) que, nos meados dos anos 1980, sinalizou que professores de Educação Física apresentavam incoerência entre o pensamento reflexivo e a ação pedagógica, na medida em que o pensamento é de crítica ao desmitificar a realidade esportiva, mas acaba, de maneira ingênua, servindo à concepção ideológica que permeia o esporte de alto rendimento⁴⁰.

Produziu-se diferentes abordagens sobre o ensino dos esportes, as quais foram fundamentais para o desenvolvimento do campo. Trabalhos como os de Kunz (2006), Soares *et al.* (1992), Hildebrandt-Stramann (2011), Assis de Oliveira (2001), Bracht (1997), Reverdito e Scaglia (2009), dentre outros, a partir de diferentes referenciais teórico-metodológicos, vêm contribuindo para o trato do ensino dos esportes. Muitos desses trabalhos foram produzidos para fundamentar a atividade profissional do professor na escola, mas são, também, leituras legitimadas na formação inicial em Educação Física. A partir de então, é que temos acordo com a indagação de Pires e Neves (2012, p. 54), quando interpõem: “[...] se seria apenas da Educação Física escolar que o esporte deve ser transformado ou reinventado. Será que no âmbito da formação acadêmica tal preocupação não deveria estar também presente?”.

Percebemos que há uma carência do campo no trato do esporte na Educação Superior, o qual fica sendo subsidiado e orientado pela instituição esportiva – ensino centrado nos gestos técnicos e das regras pré-determinadas dos diferentes esportes –, como nos mostra os estudos de Castellani Filho (2002) e Oliveira (1989).

Com o intuito de estudar as transformações didático-metodológicas do esporte – ressaltando suas bases epistemológicas – e como ele pode vir a contribuir para uma formação crítica do sujeito, optamos por analisar as seguintes obras: Kunz (2006),

⁴⁰ A questão da incongruência entre a produção epistemológica do campo, o pensamento de professores e a prática concreta desenvolvida nas escolas persiste na área da Educação Física, como aponta o recente estudo de Bracht, Almeida e Wenez (2018).

Soares *et al.* (1992), Assis de Oliveira (2001), Bracht (1997) e a Pedagogia do Esporte (SCAGLIA, 1999, 2003; REVERDITO; SCAGLIA, 2009; PAES; BALBINO, 2009).

3.3.1 O ensino do esporte na abordagem crítico-emancipatória

Nos anos de 1990, surge a abordagem denominada de crítico-emancipatória (KUNZ, 2006). Porém, antes mesmo da formulação da obra “Transformação Didático-Pedagógica do Esporte” – a qual pode ser considerada como uma obra célebre –, Elenor Kunz publicou, em 1991, “Educação Física: Ensino e Mudanças” (que foi seu estudo de doutoramento), cuja base teórica é amparada na teoria sociológica da razão comunicativa de Habermas, nos estudos da Escola de Frankfurt, sobretudo em Max Horkheimer e Theodor Adorno. Kunz também é conhecido por ter suas posições teóricas no campo da fenomenologia. Pelo contexto de dirigir um ensino escolar que contrariasse o paradigma da aptidão física, Kunz (2006) justifica seu estudo:

Assim, inicio o presente trabalho apresentando minha justificativa e defesa para uma concepção crítico-emancipatória do ensino da Educação Física Escolar, com a intenção de esclarecer as razões e as necessidades de introduzir, na escola, uma nova forma de tematizar o ensino, neste caso, o ensino do movimento humano, em especial, os esportes. (KUNZ, 2006, p. 13)

Para Kunz, a culpa da reprodução do movimento humano no espaço escolar, tal qual preconizado pela instituição esportiva sem qualquer crítica ou negação, não era apenas do professor de Educação Física, mas principalmente da indústria cultural que repassa uma imagem de busca de resultados esportivos e corrobora, a fim de reproduzir no imaginário social, a função comparativa do movimento humano como o único gesto válido para a prática dos esportes.

A abordagem crítico-emancipatória, desligando-se das amarras da instituição esportiva, resgata a linguagem do movimento humano como forma de expressão no mundo. “O movimento é visto, nesta análise, como uma das formas de entendimento e compreensão do homem em relação ao seu contexto de relações, seu Mundo” (KUNZ, 2004, p. 163). De acordo com Taffarel e Morschbacher (2013),

Kunz (*Ibid.*) defende o ensino crítico, pois é a partir dele que os alunos passam a compreender a estrutura autoritária dos processos institucionalizados da sociedade e que formam as falsas convicções, interesses e desejos. Assim, a tarefa da Educação crítica é promover condições para que estas estruturas autoritárias sejam suspensas e o ensino

encaminhe no sentido de uma emancipação, possibilitado pelo uso da linguagem. (TAFFAREL; MORSCHBACHER, 2013, p. 48)

Kunz desloca o estudo do movimento humano do campo das Ciências do Esportes – que tem a Biomecânica, área responsável por interpretar o movimento humano para os esportes –, cujo objeto de investigação científica é a “capacidade de rendimento físico”, para uma percepção mais humana, a qual relacione percepção, emoção e sentimentos com o “Se-movimentar” do homem. Tendo a fundamentação de Trebels (1983, p. 21 apud KUNZ, 2004, p. 163), amplia a compreensão de movimento em uma concepção como fenômeno antropológico, sociocultural e histórico, ao defini-lo como “[...] ação em que um sujeito, pelo seu ‘se-movimentar’, se introduz no Mundo de forma dinâmica e através desta ação percebe e realiza os sentidos/significados em e para o seu meio”.

Com isso, o objeto de estudo da Educação Física, na abordagem crítico-emancipatória, não se restringe ao “se-movimentar” típico dos esportes, mas é determinado pela própria prática que se realiza em relação ao contexto social, seja nos esportes, jogos, brincadeiras, atividades lúdicas ou simplesmente pelo se-movimentar.

Nesse íterim, baseado em Tamboer, Kunz usa a expressão “Concepção Dialógica”, que representa uma teoria antropológica para o movimento humano, refutando, assim, as interpretações eminentemente empírico-analíticas. Então, do ponto de vista antropológico, o movimento deve ser entendido como um “diálogo entre o Homem e o Mundo”. “O Se-Movimentar do Homem é sempre um diálogo com o Mundo” (TAMBOER, 1985 apud KUNZ, 2004, p. 174). A análise do movimento humano, no olhar de tal teoria antropológica, não pode ser vista de maneira isolada ou abstrata, mas como um todo complexo de relações e significado para o mundo. Com outras palavras, o movimento tem um significado para o mundo que relaciona o diálogo entre o homem e o mundo. De acordo com Kunz (2004),

O Se-movimentar, entendido como diálogo entre Homem e Mundo, envolve o Sujeito deste acontecimento, sempre na sua Intencionalidade. E é através desta intencionalidade que se constitui o Sentido/significado do Se-movimentar. Sentidos/significado e Intencionalidade têm assim uma relação muito estreita na concepção dialógica do Movimento. (KUNZ, 2004, p. 174)

No que diz respeito ao esporte, Kunz (2006), em diálogo com Bracht (1997) sobre dois conceitos que por meio dos quais se referiu à Educação Física, sendo um

conceito “amplo” e o outro “restrito”⁴¹, ressalta que o esporte, compreendido em seu valor social, é entendido de forma contrária, isto é, o conceito hegemônico é o restrito, não o amplo. Isso porque o conceito de esporte, nessa lógica, é aquele vinculado à percepção do treino, da competição e do rendimento, logo, abarca o conceito “restrito” do esporte.

Compreendendo a fenomenologia como a ciência que, na relação do homem com o mundo, tem o dever de atribuir significado, o conceito “amplo” de esporte estaria vinculado às diferentes formas de se-movimentar no mundo pelo sujeito, atribuindo a ele seu desejo, aspiração e emoção. Esse conceito estaria relacionado ao que Habermas (1981 apud Kunz, 2004) definiu como esporte enquanto “mundo vivido”, cujas pessoas buscam entendimento no mundo social, objetivo ou subjetivo.

As estruturas do mundo vivido são as formas de sociabilidade do entendimento possível: O mundo vivido é o lugar transcendental de encontro entre falantes e ouvintes, o lugar onde ambos levantem pretensões de validade, e tem possibilidades de testá-las, conseguindo, assim, um consenso fundado. (HABERMAS, 1981 apud KUNZ, 2004, p. 65)

Kunz (2004) ainda distingue duas formas conceituais de prática esportiva a partir de Habermas, a saber: o esporte como sistema e o esporte como mundo vivido. O primeiro é definido como a racionalização e a complexificação objetiva do mundo; o segundo, fruto do saber proveniente das relações sociais, culturais e esportivas presentes no imaginário social. Habermas também considera dois tipos de racionalidade presentes na esfera do mundo vivido e do sistema, respectivamente, racionalidade comunicativa e racionalidade instrumental.

Caracterizando ainda mais essa diferença, Kunz (2006 apud TREBELS, 1992) diferencia um “movimento” de um “se-movimentar”. Ele define “movimento” como conceito geral e com interesse no resultado, para isso, execução de movimento padrão e eficaz no cumprimento da determinação do sistema; e o “se-movimentar” é a relação do Homem com o Mundo – mundo vivido – e a manifestação a partir dela. De acordo com Darido (2001),

A linguagem tem papel importante no agir comunicativo funciona como uma forma de expressão de entendimentos do mundo social, para que todos

⁴¹ Para Bracht (1997), a Educação Física, no sentido “restrito”, trata da atividade pedagógica que tem como objeto de estudo o movimento corporal e que tem a instituição educacional como palco. Enquanto o sentido “amplo” são todas as manifestações culturais ligadas à ludomotricidade humana, também entendidas como cultura corporal ou cultura de movimento.

possam participar em todas as instâncias de decisão, na formulação de interesses e de preferências e agir de acordo com as situações e condições do grupo em que está inserido e do trabalho no esforço de conhecer, desenvolver e apropriar-se de cultura. (DARIDO, 2001, p. 14)

O agir comunicativo trata-se da inter-relação professor-aluno, indispensável para uma boa comunicação e possível superação das falsas ilusões e promessas fantasiosas do esporte normativo do mundo capitalista. Assim, do ponto de vista da “transformação-didático pedagógica do esporte”, o primeiro passo é identificar o que é central do se-movimentar de cada modalidade. Para tanto, Kunz dá o exemplo do atletismo – corrida rasa –, cujo significado central da modalidade é correr a toda velocidade. Logo, em uma possível transformação desse conteúdo, a centralidade do se-movimentar permaneceria inalterada, caso contrário, transformaria-se em algo que perderia a essência do esporte.

O segundo passo é que as transformações devem acontecer levando em consideração as insuficientes condições físicas e técnicas do aluno em realizar a execução do movimento, sendo que ele deve atender à sua satisfação e prazer e não à demanda do esporte normativo, tendo em vista que não é função da escola reproduzir o esporte hegemônico. Daí, então, a exigência de se trabalhar com os arranjos materiais.

O último passo é mudar o sentido individual e coletivo, mas mantendo o significado central do se-movimentar de cada esporte. A exemplo da corrida rasa do atletismo, o sentido, para um atleta profissional, é minimização do tempo, na aula de Educação Física escolar, a mudança de tal sentido requer o elemento da reflexão pedagógica. Para isso, Kunz trabalha com três categorias para o ensino crítico-emancipatório: trabalho, interação e linguagem.

Figura 4 – Transformação didático-pedagógica do atletismo



Fonte: Kunz (2006, p. 131).

A Figura 4 ilustra bem a mudança de sentido do se-movimentar do atletismo, pois os alunos estão com bonés aos quais são fixadas fitas de diferentes tamanhos, eles correm e experimentam os arranjos com o objetivo de correr a toda velocidade sem encostar as fitas no chão. O sentido individual – nesse exemplo, por se tratar da corrida individual – não seria mais a “minimização do tempo” (sentido competitivo), mas correr a toda velocidade – manter o que é central na modalidade –, todavia, com o sentido de “não deixar as fitas encostar ao chão” (sentido lúdico). Segundo Kunz (2006)

A transformação prática de uma modalidade esportiva sempre existiu. O problema, no entanto, consiste em que essa transformação atende, normalmente, ao interesse técnico de uma modalidade, ou seja, transforma-se determinada modalidade esportiva, reduzindo a sua complexidade e as suas exigências, para melhor poder “iniciar” o jovem/aluno na modalidade. O objetivo que propondo desde o início deste trabalho é justamente superar o interesse técnico do ensino e assumir um interesse crítico-emancipatório. (KUNZ, 2006, p. 138)

A partir de uma análise marxiana, é impossível conceber a emancipação humana sem alterar a atual condição de sociabilidade presente hoje, pois, com o discurso aparente de liberdade, o capital não faz mais que cercear as potencialidades humanas. Sobre isso, Tonet (2005) afirma:

A emancipação humana, ou seja, uma forma de sociabilidade na qual os homens sejam efetivamente livres, supõe a erradicação do capital e de todas as suas categorias. Sem essa erradicação, é impossível a construção de uma autêntica comunidade humana. (TONET, 2005)

Outro ponto a comentar na obra de Kunz é o fato de que, para o esporte se fazer presente na escola, faz-se necessária sua transformação didático-pedagógica, mas nos parece que, nesse processo, o esporte perde suas características fundamentais e sua aproximação com o jogo é inevitável. Tanto é que o autor o aproxima da mudança de sentido em uma dimensão do lúdico. Com isso, o esporte perde algo central que é sua tensão agonística.

3.3.2 O ensino do esporte na abordagem crítico-superadora

Outra proposição com teor igualmente advindo das teorias críticas, intitula-se Crítico-Superadora, prescrita na obra “Metodologia do Ensino de Educação Física”, cujo trabalho foi escrito em 1992, à época, a “seis mãos”⁴², por isso, denominada de Coletivo de Autores. Contudo, hoje conta apenas com a defesa de Celi Taffarel, os demais autores abandonaram as convicções presentes no trabalho em questão, com exceção de Micheli Ortega Escobar, que faleceu defendendo tal proposta. O Coletivo de Autores possui uma base epistemológica a partir das obras de Marx e Engels, mas também de Demerval Saviani, haja vista que, no plano didático, faz uso da Pedagogia Histórico-Crítica. O autor traz o método da economia política para o campo da educação, tal qual preconizou Marx.

Para Soares *et al.* (1992, p. 23), “nas sociedades de classe, como é o caso do Brasil, o movimento social se caracteriza, fundamentalmente, pela luta entre as classes sociais a fim de afirmarem seus interesses”. Nesse excerto, percebemos a categoria luta de classe, na qual as frações de classe possuem interesses históricos e imediatos contraditórios. Logo, a função social da escola é socializar o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, pois um dos fatores da dominação do homem pelo homem é a não apropriação do saber filosófico, científico e artístico pela classe que vive do trabalho. Em relação ao esporte, Soares *et al.*, (Ibid., p. 70-71) o percebe

[...] como prática social que institucionaliza temas lúdicos da cultura corporal, se projeta numa dimensão complexa de fenômeno que envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que o cria e o pratica. Por isso, deve ser analisado nos seus variados aspectos, para determinar a forma em que deve ser abordado pedagogicamente no sentido de esporte “da” escola e não como o esporte “na” escola.

⁴² Autores: Carmem Lúcia soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escolar e Valter Bracht.

Sendo uma produção histórico-cultural, o esporte subordina-se aos códigos e significados que lhe imprime a sociedade capitalista e, por isso, não pode se afastado das condições a ela inerentes, especialmente no momento em que se lhe atribuíam valores educativos para justificá-lo no currículo escolar. No entanto, as características com que se reveste – exigência de um máximo rendimento atlético, norma de comparação do rendimento que idealiza o princípio de sobrepujar, regulamentação rígida (aceitar no nível da competição máxima, as olimpíadas) e racionalização dos meios e técnicas – revelam que o processo educativo por ele provocado reproduz, inevitavelmente, as desigualdades sociais. (SOARES *et al.*, 1992, p. 70-71)

Importante ressaltar que essa proposição não nega a técnica, mas preocupa-se com a “elevação do pensamento” que o sujeito precisa alcançar no trato com os elementos da cultura corporal para compreender as determinações sociais que permeiam o esporte, o jogo, a dança, a ginástica, a luta, a capoeira, entre outras, e não a reproduzir.

No plano epistemológico para o processo de ensino da proposta crítico-superadora, empregamos a obra de Souza (2009) intitulada “Esporte escolar: possibilidade superadora no plano da cultura corporal”, na qual a autora exemplifica o desenvolvimento de uma didática superadora para o conteúdo ginástica. O primeiro passo, denominado de prática social, é o ponto de partida, cujo conteúdo é comum ao professor e ao aluno, porém, o docente tendo uma síntese precária⁴³ e o discente, uma visão sincrético⁴⁴.

O professor, com seu conhecimento sintético, apresenta a percepção da totalidade no que condiz ao entendimento de que o saltar, articulado com outros fundamentos como equilibrar, trepar, embalar/balançar e rolar/girar constituem a cultura corporal da ginástica. Seu conhecimento sintético permite também entender o saltar com o significado de desprender-se da ação da gravidade, manter-se no ar e cair sem machucar-se. No entanto, o nível de compreensão dos alunos e das alunas referente ao conhecimento saltar não pode conhecer neste momento, o que torna a sua síntese precária. (SOUZA, 2009, p. 151)

Os alunos irão mobilizar o conhecimento que obtém da ginástica a partir da sua prática social, em outras palavras, eles mobilizarão saberes do contato mais imediato desse conhecimento. “Todavia, essa prática do educando é sempre uma totalidade que representa sua visão de mundo, sua concepção da realidade, ainda que muitas

⁴³ A compreensão do professor é sintética porque ele detém a compreensão teórica e experiência prática com o que se pretende ensinar, porém, tal síntese é precária porque, na interação com os alunos, a antecipação do que acontecerá por meio da sua prática pedagógica lhe escapa ao domínio (SAVIANI, 2006).

⁴⁴ O aluno, apesar de ter um conhecimento sobre determinado conteúdo, ainda é difuso, haja vista que é um conhecimento do senso comum.

vezes naturalizada” (GASPARIN, 2005, p. 18). O professor fará com que os alunos mobilizem, a partir de suas experiências corporais acumuladas, as diferentes formas e variações do saltar com ou sem aparelhos oficiais ou alternativos (SOUZA, 2009).

O segundo passo é problematizar o conhecimento imediato que os alunos vivenciaram e dominam, almejando uma possível transição para um conhecimento mais elaborado no plano teórico e técnico. De acordo com Gasparin (2005), é o momento chave entre o fazer cotidiano e a cultura elaborada. Como podemos perceber:

- Vocês conseguiram perceber os diferentes momentos do saltar? Perda do contato com o solo? Fase de permanência no ar (voo) e a queda?
- Vocês acreditam que os saltos variam de acordo com o tipo de impulsão? Quando se salta realizando a impulsão com os dois pés, que tipo de salto resulta? Quando se salta realizando a impulsão com um pé, que tipo de salto resulta?
- E os saltos sobre os aparelhos ou sobre os desafios que apresentam o contexto da escola (pátio, ginásio...) causam sensações de prazer ou de medo?
- Vocês acham que o saltar que foi realizado aqui na aula ou que vocês realizam nas práticas diárias, apresentam o mesmo significado do saltar realizado na ginástica olímpica desportiva a que vocês assistem na televisão? O que muda? Por que se deu esse processo de mudança? (SOUZA, 2009, p. 153)

O terceiro passo é a instrumentalização, “trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (SAVIANI, 2006, p. 71). A exemplo da ginástica olímpica, os alunos serão instrumentalizados a se apropriar da prática do saltar, de maneira a terem acesso ao que de mais elaborado existe, como: salto grupado, saltos em extensão, tesoura e salto *spagat* (SOUZA, 2009).

Catarse é o quarto passo, no qual se espera que o aluno tenha internalizado os elementos culturais e “[...] transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2006, p. 72). Para Gasparin (2005), a catarse

É a expressão teórica dessa postura mental do aluno que evidencia a elaboração da totalidade concreta em grau intelectual mais elevado de compreensão. Significa, outrossim, a conclusão, o resumo que ele faz do conteúdo apreendido recentemente. É o novo ponto teórico de chegada, a manifestação do novo conceito adquirido. (GASPARIN, 2005, p. 128)

Há ruptura com o entendimento menos elaborado do saltar e ele passa a ser elemento cultural capaz de transformação, isto é, a transformação histórica referente ao saltar é humana (SOUZA, 2009).

Por fim, o quinto passo é um retorno à prática social. No entanto, ela não é mais entendida de forma sincrética pelos alunos, muito menos é uma síntese precária pelo professor. Tal qual Marx (2008) diz que o concreto é concreto por ser síntese de muitas determinações, portanto, aparece não como ponto de partida, mas o verdadeiro ponto de partida, Saviani (2006) diz que a prática social referida ao ponto de partida não é a mesma do ponto de chegada, tendo em vista que houve uma alteração qualitativa. No exemplo da ginástica, professor e aluno chegam no mesmo patamar da compreensão do saltar.

Assim, a proposição crítico-superadora vê o esporte como conteúdo hegemônico na Educação Física, logo, divulga toda a cultura da instituição esportiva. Portanto, a área precisa discuti-lo de maneira aprofundada e se questionar a partir dos reais problemas ocasionados por essa apropriação.

3.3.3 O ensino do esporte a partir de Sávio Assis

Outra obra que será debatida nesta subseção não trata especificamente de uma proposição, mas de uma possibilidade do trato pedagógico do esporte no contexto escolar. Refiro-me à obra de Sávio Assis de Oliveira, publicada em 2001: “Reinventando o esporte: possibilidade da prática pedagógica”, cuja origem do estudo foi sua dissertação de mestrado. Dois autores são fundantes no pensamento de Assis de Oliveira para pensar a reinvenção do esporte escolar. O primeiro é o estudo de Bourdieu, em que ele usa o termo “invenção” para referir que o esporte tem origem nas *publics schools* inglesas. Logo depois, analisa o diálogo que Vago (1996) faz com Bracht (1997), na preocupação de criar uma tensão permanente com o esporte normativo por meio da reinvenção, recriação e reconstrução *da e na* escola.

Assis de Oliveira dialoga com a perspectiva crítico-superadora, tendo em vista que esse entendimento de diálogo é no sentido de ampliação ou discussão das proposições do Coletivo de Autores, em um mesmo campo político-pedagógico. O esporte que é encontrado no interior da escola é central no estudo. Para tanto, discute a relação da escola com a sociedade capitalista. A Educação Física, no interior dessa sociedade, reproduz, por meio do esporte, os códigos, sentidos e valores do capital.

Com isso, Assis de Oliveira traz duas categorias a partir de Cheptulin (1982), denominadas: realidade e possibilidade. Segundo o autor, a realidade é o que realmente existe; já possibilidade é o que pode vir a ser quando as condições são propícias. É por meio disso que o autor questiona: “[...] qual é a face atual da escola e qual a face possível” (Ibid., p. 140). A possibilidade que Assis de Oliveira (2001, p. 199) encontrou de reinventar a prática pedagógica do esporte foi “o resgate da ludicidade [...]”. Para isso, rompe com as fronteiras entre jogo e esporte, não no sentido de esportivização das brincadeiras e jogos, mas, ao contrário, “brincar de esporte”, retirar a tensão e substituí-la pela ludicidade, deslocar a perseguição da vitória a qualquer custo pela busca da alegria.

Penso num estudo que aprofunde a perspectiva do lúdico no esporte a partir da categoria trabalho, tendo como pressuposto o resgate do lúdico como elemento de superação da reificação do esporte e da alienação no e pelo esporte, na mesma razão do trabalho social diante da transformação do trabalho estranhado. Uma perspectiva que caminha para o fim da dicotomia entre trabalho e lazer, trabalho e ludicidade. (ASSIS DE OLIVEIRA, 2001, p. 2003)

3.3.4 O ensino do esporte a partir de Valter Bracht

Trataremos da proposição de uma metodologia do ensino dos esportes de Valter Bracht, no livro “Educação Física e Aprendizagem Social”, publicado em 1992, o qual reúne uma série de artigos publicados pelo autor. Na ocasião, Bracht denomina a proposição de Metodologia Funcional Integrativa (MFI), e a pesquisa se refere a alunos da 6ª série do ensino fundamental, com a modalidade basquetebol.

Em diálogo com Freire (2011), Bracht afirma que parece imperar certa consciência ingênua nos professores de Educação Física, caracterizada pela conduta alienada e acrítica, sem nenhuma reflexão filosófica. Portanto, a “defesa de uma certa posição filosófica” acontece sem os profissionais se darem conta disso. Ainda sobre isso, o autor afirma que a concepção de corporeidade humana, que está presente na prática da Educação Física, é caracterizada pelo dualismo, ou seja, o homem é dividido em duas unidades distintas: corpo e mente. Por isso, ainda é comum encontrar a Educação Física sendo orientada para objetivos como a preservação da saúde física (BRACHT, 1997).

O dualismo, todavia, ou esta dicotomia, nem sempre apresenta de forma tão flagrante na educação Física. Muitas vezes vêmo-lo camuflado por um

discurso pretensamente holista que, contudo, não sobrevive a uma análise teórica mais detalhada e/ou a uma verificação crítica de sua prática. Refiro-me ao fato costumeiro de se atribuir à Educação Física finalidades “bio-psico-social” nos planejamentos didáticos, arrolados muitas vezes da legislação e na ação, ou seja, no momento em que se fundem prática e teoria; os valores considerados são de ordem “física”, com menosprezo das questões “psico-sociais”, esperando-se que os efeitos positivos sobre estes ocorram automática e “magicamente”, não sendo necessário considerá-los efetivamente na ação pedagógica. (BRACHT, 1997, p. 72)

Bracht faz uma análise da função social da educação à luz do materialismo histórico e dialético e chega a algumas conclusões, por exemplo, que: i) a educação ao mesmo tempo é determinada e determinante da estrutura social, logo, a educação é um ato político; ii) a educação, na sociedade capitalista, é fator de reprodução social e manutenção da sociedade de classes.

Assim, a socialização por meio do jogo e do esporte, nas aulas de Educação Física, nada mais é do que a incorporação dos comportamentos socialmente aceitos da sociedade capitalista. “Pelos próprias regras das competições, o esporte-imprime ao comportamento motor as normas desejadas da competição e da concorrência. Assim, o esporte é um modelo social do corpo” (PARLEBAS 1980 apud BRACHT, 1997, p. 76). O esporte e a escola são instituições sociais que disseminam o rendimento individual e a concorrência.

É contra a visão tradicional de concepção de aprendizagem social – respeito incondicional às regras do esporte – que Bracht vai medir esforços. Para tanto, direciona o esporte escolar para a preservação do caráter lúdico, em outras palavras, a ação pedagógica deve estar voltada para tal ação. Com isso, constata que o nível de participação dos alunos, participação na resolução de conflitos, aceitação da mudança das regras com a MFI é maior do que com a metodologia tradicional (MT). A MFI elimina a dominação pela autoridade, mas entende que o professor dará o direcionamento nos aspectos políticos e contribuirá para pensar o esporte criticamente.

A MFI substitui também a prioridade dada pela Metodologia Tradicional ao ensino dos gestos técnicos e ao aprendizado das regras esportivas internacionais, pela vivência do jogo, procurando transformar as aulas num campo de ação e vivência social. (BRACHT, 1997, p. 108)

3.3.5 Ensino do esporte: contribuição da pedagogia do esporte

Concomitante ao debate sobre o esporte, na década de 1990, com viés pedagógico, a pedagogia do esporte se desenvolveu com a intenção de pedagogizar o esporte por meio de uma práxis capaz de subsidiar a intervenção em diferentes cenários, significados e finalidades. Assim, a pedagogia do esporte amplia a participação de todos no esporte, como direito fundamental, e garante o seu usufruto nas suas dimensões sociais (SCAGLIA; REVERDITO, 2016).

É válido dizer que apesar da ênfase no método de ensino das principais abordagens⁴⁵ da Pedagogia do Esporte, isso não quer dizer que elas não estão organizadas em uma linha epistemológica. Talvez seja esse um dos principais problemas que a Pedagogia do Esporte deva enfrentar, isto é, a busca dos traços epistemológicos na aplicabilidade do ensino do esporte.

Como as abordagens da Pedagogia do Esporte carecem desse olhar epistemológico aproximado com as teorias educacionais, o diálogo com as abordagens de ensino de Educação Física escolar, surgidas nas décadas de 1980/1990, torna-se pertinente, como se pode constatar no estudo de Furtado, Barreto e Ramos (2019), ao aproximarem, do ponto de vista da prática pedagógica, a abordagem crítico-superadora da Educação Física com o modelo pendular de ensino dos esportes coletivos, proposto por Claude Bayer. Segundo os autores supracitados, o proposto “[...] é que o modelo pendular seja um instrumento do professor dentro da abordagem crítico-superadora para a mediação das técnicas e das bases estruturais dos esportes coletivos” (Ibid., p. 84).

Galatti *et al.* (2014) dizem que a pedagogia do esporte se destaca como uma subárea da Educação Física e Ciências do Esporte e tem como objeto de estudo e intervenção o processo de ensino, vivência, aprendizagem e treinamento do esporte. Assim, ela trata da forma de organização, sistematização, aplicação e avaliação das práticas esportivas nos diversos sentidos e manifestações.

Sobre o ato de pedagogizar o esporte, com base em Souza e Scaglia (2004) e Scaglia, Reverdito e Galatti (2014), é impregnado por princípios e condutas pedagógicas e tem por responsabilidade formar o cidadão que, como sujeito histórico e em constante desenvolvimento, necessita desenvolver sua criticidade, autonomia, criatividade e capacidade de reflexão. Desse modo, parte-se de uma intervenção

⁴⁵ Nos estudos de Reverdito e Scaglia (2009), é possível consultar as principais abordagens na Pedagogia do Esporte.

consciente que leve o sujeito estudante a criar possibilidades de conhecimento a partir do que ele já possui, aumentando, assim, seu arcabouço cultural.

De acordo Machado, Galatti e Paes (2014), uma das maneiras de contribuir com essa formação é proporcionar, no processo de ensino, vivência e aprendizagem das modalidades esportivas, conteúdos centrados em três referenciais: o técnico-tático, o qual diz respeito à organização e sistematização, além da escolha do método; o socioeducativo, que trata de valores e comportamentos; e o histórico-cultural, responsável por falar da história, regras e alterações das modalidades esportivas em seu processo de desenvolvimento, em um contexto dinâmico e complexo. Isso porque, embora teoricamente se proponha que o esporte promova o desenvolvimento dos estudantes, observa-se que a transição desses objetivos para a prática intencional ainda carece de orientações (BERGER; GINCIENE; LEONARDI, 2020).

Assim, a Pedagogia do Esporte trata da intervenção no processo de ensino, aprendizado-vivência e treinamento do esporte, concebendo-o como um fenômeno sociocultural, logo, sua compreensão exige uma formação consciente e crítica. De acordo com Garganta (1998), ao ser ensinado, o esporte proporciona uma riqueza de situações, o que faz dele um meio formativo por excelência com a mediação do agente, haja vista que sua prática, quando corretamente orientada, desenvolve os aspectos cognitivo, motor e socioafetivo.

Com o intuito do aprofundamento dos estudos da Pedagogia do Esporte no tocante a contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico acerca do esporte, temos, nos estudos de autores como Garganta (1998), Bayer (1994), Paes e Balbino (2009), Reverdito e Scaglia (2009), Sadi (2008), Galatti *et al.* (2014), Scaglia (1999; 2003; 2005) e Paes e Balbino (2009), os referenciais de sustentação que, a nosso ver, possibilitam pensar em uma intervenção pedagógica consciente e crítica com as modalidades esportivas.

Pensar na organização do processo de conhecimento do esporte é reconhecê-lo enquanto um fenômeno social repleto de significados. Dessa maneira, corroboramos a concepção de Reverdito e Scaglia (2009), quando os autores afirmam que o esporte por si só não tem significado algum, somente o esporte não contribui para o pensamento crítico, mas sim o significado atribuído a ele pela mediação do agente formativo. Por isso, o ensino e aprendizagem do esporte, em muitas ocasiões, não é condizente com os parâmetros educacionais, haja vista que o esporte espetáculo exerce constantes influências na sua prática pedagógica, principalmente

metodológicas, desconsiderando as fases de desenvolvimento das pessoas (motora, cognitiva, social e afetiva); além de estigmatizar a aprendizagem estereotipada do movimento desconsiderando a cultura corporal aprendida no decorrer da existência humana (GARGANTA, 1998; REVERDITO; SCAGLIA, 2009).

Por isso, na sistematização acerca do esporte, deve ser desenvolvido de maneira organizada e planejada, para que o estudante possa vir a conhecer o esporte não na sua imediatividade e reificação, mas como um fenômeno social repleto de significados. Segundo Paes e Balbino (2009), quando se trata do ensino do esporte na escola e o não comprometimento do professor quanto ao planejamento, organização e sistematização, isso pode reduzir e restringir o esporte a meras repetições de gestos motores descontextualizados da dinâmica sociocultural, deixando de lado o seu verdadeiro valor no processo educacional.

Esse enfoque demasiado no ensino do gesto técnico do movimento é o ensino do “modo de fazer”, o qual não é pensado juntamente com as “razões de fazer” (GARGANTA, 1998). O grande problema é que o método tradicional de ensino dos esportes é desprovido do contexto de jogo, e o estudante aprende o gesto técnico sem ter a dimensão das razões de como usar o movimento em determinada situação.

Por isso, a Pedagogia do Esporte privilegia quem joga e os aspectos constitutivos da dinâmica das modalidades, e não somente o jogo por si mesmo. Direcionar o olhar não apenas ao jogo em si é fazer com que a consciência tática não esteja à espera de certa habilidade para o seu desenvolvimento, mas que os estudantes, por meio da compreensão do funcionamento e estrutura, possam ficar sensíveis a criar estratégias e a desenvolver o gosto pelo jogo (SOUZA; SCAGLIA, 2004).

Aliás, esse aspecto do desenvolvimento do gosto pelo jogo e a possibilidade de prazer na aprendizagem da prática esportiva, sugerida pelo campo da Pedagogia do Esporte, coaduna com os apontamentos de Kunz (1994) de que os estudantes precisam ter experiências exitosas nas aulas de Educação Física. Logo, a frustração e a impossibilidade de realização de alguma tarefa motora devem ser evitadas no processo de formação escolar de crianças e jovens.

Isso não quer dizer que as novas tendências em Pedagogia do Esporte não priorizem o gesto técnico, mas que ele tem seu tempo e lugar no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Bayer (1994), o qual agrupou as Modalidades Esportivas Coletivas (MEC) na categoria de esportes coletivos por todas possuírem

seis invariantes⁴⁶, os esportes coletivos possuem uma estrutura comum, similar lógica interna e, logo, são passíveis de um mesmo tratamento pedagógico para o seu ensino.

Portanto, o processo de aprendizagem inicia-se pelos princípios operacionais (ataque e defesa), regras de ações (formas de operacionalizar o ataque e a defesa) e, por fim, os gestos técnicos (movimento eficiente). Dessa forma, é possível o estudante perceber que o que foi apreendido, em determinado esporte coletivo, pode se tornar “prática transferível” para o aprendizado de outra modalidade. Sobre isso, Garganta (1998, p. 16) comenta que “a aprendizagem encontra-se assim facilitada logo que o jogador perceba, numa estrutura do jogo, uma identidade com uma estrutura já encontrada e que ele reconhece no mesmo ou noutro JDC⁴⁷”.

Em Reverdito e Scaglia (2009), temos a exposição conceitual das principais abordagens em Pedagogia do Esporte. Assim, de acordo com os autores, é possível perceber o consenso existente entre as várias abordagens, sobretudo na busca pela ruptura ideológica e paradigmática com modelos reducionistas, as quais têm centrado atenção em um sujeito consciente de sua prática esportiva, compreendendo-o na sua multiplicidade complexa. Porém, apesar do consenso entre elas, não significa dizer que são iguais, de tal modo que, sendo divergentes, não significa serem opositoras.

Desse modo, este estudo priorizou dar atenção à abordagem da Pedagogia do Esporte segundo Scaglia (1999, 2003), por considerar que tal abordagem teve grande divulgação por meio do Curso de Especialização em Esporte Escolar produzido pelo Centro de Educação a Distância da Universidade de Brasília (UnB) e contou, ainda, com a participação da Comissão de Especialistas de Educação Física do antigo Ministério do Esporte.

A intenção da apresentação da abordagem segundo Scaglia não é de esgotar o assunto, mas mostrar aspectos da Pedagogia do Esporte que podem subsidiar a prática concreta de professores no ensino do esporte escolar objetivando a formação crítica durante as aulas da componente curricular Educação Física.

Scaglia (1999) traz, em sua obra, a preocupação do ensinar esporte superando o maniqueísmo no aprendizado, caracterizado enquanto tecnicismo cujo processo é centrado no ensino das técnicas, separando-as do contexto de jogo ou do espontaneísmo, isto é, quando se acha que a criança aprende a brincar sozinha, o

⁴⁶ Uma bola ou algo similar; espaço de jogo; parceiros com os quais se joga; adversários; um alvo a atacar e a defender; e regras específicas do jogo.

⁴⁷ Jogo Desportivo Coletivo.

que pode levar a justificar as chamadas “aulas livres” durante as aulas de Educação Física.

Em Souza e Scaglia (2004), os autores apontam que o momento da prática pedagógica deve estar comprometido com o desenvolvimento esportivo, o qual se faz por meio da análise da generosidade existente, o respeito às regras e aos adversários. Além disso, a tomada de consciência sobre a prática do esporte e a ideologia que o envolve já são apontamentos da autonomia e criticidade que corroboram com atributos educativos.

Para isso, Scaglia (1999) valoriza a importância do professor no processo de ensino-aprendizado em propiciar um ambiente pedagógico onde o estudante tenha liberdade e prazer para aprender. Logo, na concepção do autor, a ação pedagógica é um ato intencional que envolve responsabilidades educacionais. Desse modo, resgata os jogos de rua não desvinculando do significado e do prazer que eles carregam para chegar ao ensino do esporte.

Em outra produção, Scaglia (2003) pontua que esporte e jogos/brincadeiras pertencem ao mesmo universo, isto é, perfazem um grande ecossistema intitulado “família dos jogos”. Corroborando essa linha de pensamento, Souza e Scaglia (2004) consideram o esporte não como um conjunto de modalidades separadas que se esgotam em si mesmas, mas como manifestações do jogo que, ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade, assumiram a forma de jogos esportivizados, os quais integram a cultura corporal e social. Sobre isso, Scaglia (2003) assinala que:

A idéia de uma grande família de jogos com a bola nos pés me permite enveredar por um complexo estudo sistêmico, em que, como conseqüência, justificaria o fato de que aprender Futebol pressupõe aprender os jogos/brincadeiras de bola com os pés (pequenos jogos), ao mesmo tempo em que jogar essas brincadeiras, concomitantemente, se estaria jogando futebol. (SCAGLIA, 2003, p. 06)

A ideia de aprender esporte a partir da família dos jogos advém da defesa de “[...] que existe um padrão organizacional sistêmico no interior da Família dos Jogos Esportivo Coletivos” (SCAGLIA, 2017, p. 31), cuja sustentação teórica está amparada nos estudos da “teoria dos sistemas” (BERTALANFFY, 2008). Assim, já que existe uma similaridade de estrutura entre jogo e esporte, é possível o estudante fazer a “transferência do conhecimento” do que foi apreendido e assimilado de um para o

outro. O autor ainda fundamenta sua abordagem por meio de uma refinada discussão do fenômeno jogo, com base em autores como Huizinga, Caillois, Chateau e Brougère.

Scaglia (2005, 2004) se ampara na caracterização do jogo a partir das ideias de Huizinga. Logo, compreende o jogo como elemento da cultura. Portanto, no campo da atuação humana – intelectual, social e motor –, por se tratar de constructos que perfazem a cultura humana, são passíveis de serem assimilados e apreendidos. Além disso, Scaglia (2005) fundamenta-se no pensamento complexo de Morin, por considerar:

[...] um paradigma emergente que nasce no bojo de revolucionárias idéias decorrentes do imbricamento de várias áreas do conhecimento, as quais buscam definitivamente romper com o paradigma mecânico/cartesiano e seus dualismos positivistas, buscando entender o mundo com base em uma visão ecológica e sistêmica. (SCAGLIA, 2005, p. 48)

Neste excerto, Scaglia se refere à ecologia como uma forma mais ampla e profunda de compreender o ensino dos esportes para além dos gestos técnicos que, como gestos ensinados fora do contexto do jogo – o que caracteriza o método tradicional –, são isolados da dimensão do jogo. Porém, apesar da interdependência do movimento estereotipado com o jogo em si, há conexão entre ambos, e essa percepção, por parte do estudante, é o que caracteriza as novas tendências metodológicas em Pedagogia do Esporte.

Portanto, a abordagem, segundo Scaglia, não abre mão do pensamento crítico no aprendizado do esporte, muito pelo contrário, o faz a todo momento, por meio da resolução de problemas que o estudante enfrentará, com a mediação do agente formador, a qual advém do contexto de jogo, o que estimularia a especialização de determinado gesto técnico, com o intuito de melhorar o desenvolvimento do jogo.

Em nosso entendimento, é justamente no escopo dessa preocupação entre como articular nossas intenções críticas e emancipadoras no trato com o fenômeno esportivo, com uma dinâmica prática interativa, contextualizada e atrativa para os estudantes, que podemos encontrar as mais potentes contribuições dos estudos do campo da Pedagogia do Esporte para o ensino do esporte no processo de formação inicial. Tais possíveis conexões tendem a não ser consideradas imediatamente, em virtude do suposto distanciamento epistemológico entre as perspectivas da Pedagogia do Esporte e as discussões pedagógicas críticas da Educação Física e esporte.

Contudo, acreditamos que esse esforço de diálogo pode mobilizar e impulsionar práticas pedagógicas inovadoras, críticas e emancipadoras no âmbito da formação inicial de professor/profissional de Educação Física.

Se forem realmente válidas as premissas de que a prática de ensino deve considerar os aspectos didáticos-metodológicos mais avançados até então produzidos, e de que o ensino crítico do esporte necessita perpassar por uma experiência corporal exitosa, a imbricação entre ensino do esporte e os fundamentos da Pedagogia do Esporte necessita ser aprofundada nas práticas pedagógicas. Do ponto de vista da estruturação da aprendizagem técnica e da dinâmica complexa das modalidades esportivas, encontramos, nas contribuições do campo da Pedagogia do Esporte, aportes teóricos e metodológicos suficientes para somarmos às nossas intenções críticas da formação.

4 O TRATO COM O ENSINO DO ESPORTE NO CURSO DE LICENCIATURA E BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E POSSIBILIDADE DA FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Nesta seção, com o intuito de responder ao problema e aos objetivos do referido estudo, os resultados foram organizados em duas subseções, os quais compreenderam a descrição do material empírico (PPC de licenciatura da FEF/UFPA, PPC do bacharelado da UNIFAMAZ, entrevistas dos docentes de ambos os graus existentes e planos de ensino das disciplinas selecionadas), seguido de suas análises, a fim de que possamos conhecer o debate acerca da formação inicial em Educação Física e sua interface com o ensino do esporte e possibilidade da formação emancipatória em um contexto pós-moderno e neoliberal.

4.1 Descrição do material empírico

4.1.1 Os dados do curso de bacharelado em Educação Física UNIFAMAZ

A UNIFAMAZ⁴⁸, com sede própria e foro na cidade de Belém-PA, é uma instituição privada de ensino superior, a qual integra o Grupo Educacional Ceuma⁴⁹. O curso de bacharelado em Educação Física⁵⁰ foi criado em 2013 de acordo com os seguintes documentos legais: Constituição Federal de 1988; LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Lei do Plano Nacional de Educação (PNE) nº 10.172/2001; Lei do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior nº 10.861, de 14 de abril de 2004; Lei do Estágio de Estudantes nº 11.788, de 25 de setembro de 2008; Decreto que dispõe sobre as condições de acesso para portadores de necessidades especiais, a vigorar a partir de 2009, nº 5.296/2004; Decreto nº 5.626/2005; Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006; Resolução CNS Nº 196, de 1996; Resolução CNS nº 370, de 8 de março de 2007; Resolução CNS nº 287, de 8 de outubro de 1998; Resolução CNE/CES nº 2, de 18 de junho de 2007; Resolução CNE/CES nº 3, de 02 de julho de 2007; Resolução CNE/CES nº 4, de 06 de abril de 2009; Resolução CNE/CES nº 58, de 18 de fevereiro de 2004.

⁴⁸ Em 2007, nasce a Faculdade Metropolitana da Amazônia, que inaugura sede própria em 2009 e, em novembro de 2018, recebe o credenciamento do MEC como Centro Universitário, o que permite ampliar a oferta de cursos na Graduação e na Pós-Graduação.

⁴⁹ Atualmente, é formado por seis instituições de ensino superior: UNIVERSIDADE CEUMA, no Maranhão; UNIEURO, no Distrito Federal; UNIFAMAZ, no Pará; CEUPI no Piauí, e CESUP e CESUT, ambos no Tocantins.

⁵⁰ Ato regulatório de reconhecimento do curso de graduação: Portaria SESu nº 246, de 30/06/2016, D.O.U nº 125, Seção 1, p. 35, de 01/07/2016.

O PPC⁵¹ analisado é de 2017 e foi possível ser encontrado no *site* da instituição. Tal documento é fruto do diálogo entre docentes, Núcleo Docente Estruturante (NDE) e coordenação de curso. No primeiro contato com a secretaria do curso, o qual se deu por telefone, foi informado que o PPC estava vigente. Não obstante, no diálogo com a coordenação do referido curso, ocorrido em um segundo momento, foi anunciada a construção de um novo PPC que atendesse às exigências da Resolução CNE/CES nº 06/2018, sobretudo a entrada única.

A oferta do currículo de bacharelado em Educação Física está planejada para integralização, de duração mínima de 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos e, no máximo, 12 (doze) semestres letivos, perfazendo uma carga horária de 3.200h, conforme o prescrito na Resolução CNE/CES nº 04/2009, que trata da carga horária mínima dos cursos de graduação considerados da área da saúde, bacharelado, na modalidade presencial. O ingresso de alunos se dá mediante processo de seleção que pode ocorrer por vestibular, transferência de outra IES, graduados com diploma de curso superior, FIES/PROUNI e ENEM⁵². São 200 vagas anuais, 100 semestrais, sendo 50 para o turno vespertino e 50 para o turno noturno.

A carga horária está assim distribuída: a) 400 (quatrocentas) horas destinadas a estágio supervisionado; b) 100 (cem) horas destinadas a atividades complementares; c) 80 (oitenta) horas destinadas à orientação do Trabalho de Curso, por meio das disciplinas Trabalho de Curso I e II; d) 2.620 (duas mil, seiscentas e vinte) horas destinadas aos conteúdos disciplinares, que serão integralizados em 3.200 (três mil e duzentas) horas.

A estruturação curricular atende ao Parecer CES/CES 058/2004, ao oferecer uma formação ampliada pautada em habilidades e competências, por núcleo de fundamentação, o qual efetiva o diálogo permanente entre as disciplinas que compõem os núcleos. Assim:

[...] as disciplinas do curso de Bacharelado em Educação Física da FAMAZ estão embasadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, com os Núcleos de Fundamentação, constitutivos da Formação Profissional que se constituem em eixos articuladores da formação do Profissional em Educação Física que se desdobram em três áreas de conhecimento que dialogam entre si e que [...]. Conscientes desta nova lógica que tem nos núcleos um conjunto de habilidades e conhecimentos que se desdobram em disciplina.

⁵¹ Disponível em: <http://www.famaz.edu.br/portal/wp-content/uploads/2017/11/PPC-Educa%C3%A7%C3%A3o-F%C3%ADsica.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2019.

⁵² O candidato que obteve acima de 450 pontos no Enem, nos últimos 4 anos, pode solicitar uma vaga em qualquer curso de graduação da IES, exceto Medicina (PPC-UNIFAMAZ).

Compreendendo que esta articulação entre os núcleos possibilita a práxis ao ensino do discente de educação física e deverá permear toda a formação profissional [...]. (UNIFAMAZ, 2017, p. 26)

A UNIFAMAZ percebe como um diferencial do curso de bacharelado o fato de que, no período de sua criação, o curso de Educação Física existia apenas em 7 instituições do estado do Pará, na capital e interior, tanto na esfera pública quanto na esfera privada. Porém, nenhum era na modalidade bacharelado. Dessa forma, a instituição ressalta o grande crescimento do mercado das práticas corporais no espaço não escolar, mas cita a carência de profissionais qualificados para intervir de maneira assertiva. De acordo com o PPC (Ibid., p. 10), “[...] ainda há uma demanda, especialmente na área do Fitness, Academias de musculação, hotéis, lazer, hospitais, clínicas e praças públicas a ser suprida por profissionais Bacharéis em Educação Física”. É nesse contexto que o curso em bacharelado surge para “[...] suprir uma necessidade mercadológica [...]” de um mercado de trabalho em grande crescimento no estado (UNIFAMAZ, 2017, p. 09), por isso, a UNIFAMAZ foi instalada no estado do Pará.

O documento refere-se aos chamados novos campos emergentes, isto é, mercado da prática corporal no espaço não escolar, como em clubes, academias, condomínios, centros de treinamento, hospitais, entre outros. O crescimento desse espaço se deu em virtude da política neoliberal implementada no Brasil, sobretudo na década de 1990, e o recuo do Estado em garantir políticas públicas sociais⁵³ como as de educação, previdência social, habitação e saúde. Desse modo, o referido PPC parte da alegação de que a formação em licenciatura, instituída por meio da Resolução nº 07/2004, não dá subsídio teórico-prático para a atuação profissional do futuro licenciado no espaço não escolar. Tal posicionamento vai ao encontro de um setor “conservador/corporativista” (QUELHAS; NOZAKI, 2006) ou por um “bloco acrítico, conservador e hegemônico” (VENTURA; ANES, 2021) da Educação Física, o qual fragmenta a formação sob a alegação de que a graduação em licenciatura não prepara para a atuação nos campos emergentes.

A alegação de tal defesa contraria o próprio entendimento do CNE sobre a questão, o qual já se manifestou por meio de vários documentos favoráveis, como os

⁵³ Segundo Höfling (2001), referem-se às ações do Estado que determinam o padrão de proteção social por ele implementado, voltadas, a princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo modo de produção vigente.

Pareceres CNE/CES 400/2005, CNE/CEB 12/2005 e o Ofício nº 158 CES/CNE/MEC, a intervenção profissional do licenciado nos diferentes campos. O que faz com que o discurso apologético da formação em bacharelado que atendesse às demandas dos novos campos emergentes seja muito mais ideológico em vez de epistemológico, emanado por um dos principais articuladores do setor conservador/corporativista, representado pelo Conselho Federal de Educação Física e seus Conselhos Regionais, integrantes do Sistema CONFEF/CREF's. Porém, o crescimento do bacharelado não se deu de forma imediata, e a extensão da oferta do curso aconteceu na medida em que houve a hegemonia do setor conservador/corporativista no campo da formação em Educação Física, assim como o crescimento do setor privado de ensino superior.

Desse modo, o PPC do curso de bacharelado da UNIFAMAZ reconhece o crescimento do setor privado ao frisar que:

Devido a grande potencialidade de expansão do setor privado como instrumento na formação educacional do estado e a necessidade da criação do curso de Educação Física com grau em Bacharelado na região metropolitana de Belém, assim contribuindo para melhor formação sócio educacional desta região. (UNIFAMAZ, 2017, p. 08-09).

Vale lembrar que a configuração do ensino superior brasileiro perpassa, necessariamente, por questões mais universais, a exemplo das transformações políticas, econômicas e sociais que incidem veementemente no plano educacional nacional (BROCH *et al.*, 2020). A concretização de tais mudanças são mediadas por políticas educacionais oriundas de Organismos Multilaterais Internacionais⁵⁴, os quais “[...] orientam, principalmente, os países situados na periferia capitalista a estabelecerem uma agenda político-econômica reformista tendo o complexo educativo – de modo geral, e a educação escolar, de maneira particular – um alvo predileto” (AMARAL; NOVAES; SANTOS, 2021, p. 38).

Em paralelo a isso, a financeirização e o neoliberalismo fazem com que os “[...] grandes capitais financeiros inseriram as instituições de ensino superior (IES) brasileiras como parte de seus portfólios de colocações monetárias” (SEKI, 2021, p.

⁵⁴ Destacamos o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura (UNESCO), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Na América Latina (AL), destacam-se: a Organização dos Estados Americanos (OEA) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL).

48). Logo, isso faz com que o ensino superior tenha se tornado cada vez mais lucrativo para empresas privadas, isto é, a educação passa a ter “[...] valor de mercadoria a ser utilizada na economia global” (DINIZ-PEREIRA, 2015, p. 275).

Segundo Taffarel (2020), sob a hegemonia ultraneoliberal, o papel do Estado está sendo redefinido com o desmonte acelerado dos serviços públicos, fazendo com que a iniciativa privada tenha um crescimento significativo. Isso se evidencia a partir dos dados referentes à expansão do ensino superior no Brasil, no qual o setor privado tem crescimento expressivo. Por sua vez, os cursos de graduação em Educação Física não ficam alijados desse processo e aderiram a tal contexto, sobretudo ao apresentar um crescimento de aproximadamente quatrocentos por cento (400%) de 1991 a 2004, fazendo com que o desafio seja ajustar a oferta à qualidade (SANTOS; SIMÕES, 2008). Isso porque muitas “universidades-empresas”⁵⁵ cobram mensalidades mais baixas, obtendo, assim, um número expressivo de alunos, o que compromete a própria qualidade do ensino.

O PPC da UNIFAMAZ ainda ressalta que a criação do curso assegura o comprometimento com o desenvolvimento socio regional como justificativa de atuação local e globalmente, por meio de uma formação de pessoas capacitadas. Como pano de fundo, dá ênfase à “teoria do capital humano”, elaborada por Schultz (1971). Do ponto de vista macroeconômico, o investimento pessoal de si passa a significar fator determinante de aumento de produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Logo, isso justificaria as diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social (FRIGOTTO, 2010). Desse modo,

Embora seja óbvio que as pessoas adquiram capacidades úteis e conhecimentos, não é óbvio que essas capacidades e esses conhecimentos sejam uma forma de capital, que esse capital seja, em parte substancial, um produto do investimento deliberado, que tem-se desenvolvido no seio das sociedades ocidentais a um índice muito mais rápido do que o capital convencional (não-humano), e o seu crescimento pode muito bem ser a característica mais singular do sistema econômico. (SCHULTZ, 1973, p. 31)

Para Schultz (1971), a qualidade do esforço humano pode ser ampliada e melhorada, e a sua produtividade, implementada. Ainda com base no autor supracitado, tal investimento em si é o principal responsável pelo crescimento dos

⁵⁵ São instituições com fins lucrativos que se mantêm por ações na bolsa de valores.

rendimentos reais dos trabalhadores. Logo, a educação acaba sendo o principal capital humano, tendo em vista que ela acaba sendo concebida como produtora de capacidade de trabalho, potencializadora do trabalho (FRIGOTTO, 2010). Dessa forma,

O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de trabalho e, conseqüentemente, de produção. De acordo com a especificidade e complexidade da ocupação, a natureza e o volume dessas habilidades deverão variar. A educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda. (FRIGOTTO, 2010, p. 51)

Nesse sentido, temos um estreitamento da ideia de educação, uma vez que ela só tem valor por meio de sua utilidade, isto é, o conhecimento só tem valor quando pode ser empregado na resolução de problema da prática cotidiana. De acordo com Duarte (2010), quando o conhecimento tácito, cotidiano e pessoal passa a ser mais valorizado, o professor perde a função de mediar entre a produção existente da cultura humana e o estudante. E isso corrobora uma “desintelectualização” profissional (SHIROMA, 2003), tendo em vista que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos (SAVIANI, 2013), isto é, a cultura historicamente produzida é transmitida de geração em geração por mediação do outro e não de forma isolada. O curso de bacharelado em Educação Física exhibe como objetivo geral:

Formar profissionais críticos e éticos capazes de conhecer as habilidades e competências que regem a Educação Física e intervirem no meio no qual estão inseridos, ou seja, diversas áreas relacionadas com a atividade física e/ou desportiva, visando contribuir para a melhoria da qualidade de vida das pessoas e da sustentabilidade da região amazônica. (UNIFAMAZ, 2017, p. 21)

Na operacionalização do objetivo geral, tem-se os seguintes objetivos específicos:

Habilitar os profissionais do Bacharelado em Educação Física para o campo de trabalho e produção do conhecimento, tendo como objetivo de intervenção a cultura corporal humana, envolvendo atividades físicas nos seus aspectos de Saúde, Lazer, Esporte e Rendimento.
Formar bacharéis em educação física com consistente base teórica para atividade física no campo das práticas corporais, esportivas e do lazer.

Formar profissional generalista com domínio teórico sólido e coerente base científica para compreender o desenvolvimento humano desde o seu nascimento a vida adulta.

Capacitar o bacharel em educação física para prescrever atividades físicas com finalidades diversas, para diferentes populações e sob condições especiais de saúde.

Trabalhar, sob diferentes perspectivas do esporte, integrando conhecimento teórico com a vivência prática, atuando no desenvolvimento físico, técnico e tático de indivíduos interessados em diferentes modalidades esportivas, tendo como referência as características e especificidades da região amazônica e do estado do Pará.

Promover no estudante a competência do desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente, capacitando-o a dar continuidade em seu processo de formação acadêmico e/ou profissional. (UNIFAMAZ, 2017, p. 21).

Nesse sentido, o curso de graduação em Educação Física apresenta como perfil do egresso/profissional bacharel a formação generalista, humanista, crítica e reflexiva que lhe permita atuar em todos os níveis corporais humanos, com base no rigor científico e intelectual. Condição que o assegura estar capacitado ao exercício de atividades físicas, desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, atuar em academias, clubes sociais e esportivos; como técnico, *personal trainer* e preparador físico; organizar eventos em todas as suas dimensões, pautado em princípios éticos e na compreensão da realidade social, cultural e econômica do seu meio para posterior transformação em benefício da sociedade (UNIFAMAZ, 2017).

O projeto de formação adota a metodologia ativa, isto é, o aluno participa ativamente do processo de aprendizagem, sendo o agente principal. Para isso, vale-se da *internet* como ferramenta de multiplicação do saber. “A Internet é fator relevante, no que diz respeito à tecnologia avançada e de última geração. É de fundamental importância para a coleta e transmissão de informações, envio de mensagens para o contato com a instituição de ensino” (Ibid., p. 78-79).

A metodologia ativa é colocada para superar as aulas meramente expositivas por aulas dialógicas que acontecem por meio de seminários, debates, mesas-redondas, que estimularão o aluno, de maneira individual e coletiva, na construção do conhecimento. Dá ênfase a trabalhos de pesquisa extraclasse para as diversas disciplinas, as quais compõem a matriz curricular do curso, por meio de resolução de situação problema. Com base no PPC do bacharelado em Educação Física da UNIFAMAZ (2017, p. 53), “[...] as práticas pedagógicas a serem empregadas pela FAMAZ são apoiadas em quatro concepções de ensino-aprendizagem: aprendizagem

autodirigida; aprendizagem baseada em problemas ou casos”. Em outro excerto, o documento é mais específico quanto à metodologia de ensino adotada pela instituição.

Neste sentido, o presente projeto pedagógico tem como base a metodologia ativa, na qual o currículo é configurado de maneira integrada, no sentido de articular os vários conteúdos a fim de dar conta das expressões da questão social. O desafio é trabalhar a formação acadêmica dos discentes do curso de graduação por problemas, aulas dialogadas, na busca de caminhos que viabilizem a abordagem interdisciplinar no contexto das competências e habilidades que se quer ver desenvolvida nos/nas discentes. (UNIFAMAZ, 2017, p. 81)

A formação do bacharelado em Educação Física está pautada em habilidades e competências, subsidiadas pela Resolução CNE/CES nº 07/2004 e Parecer CNE/CES nº 058/2004, as quais são imprescindíveis no exercício da profissão, nas diversas áreas relacionadas com a atividade física e/ou desportiva.

4.1.2 Os dados do curso de licenciatura em Educação Física da UFPA

O curso de licenciatura em Educação Física, do Instituto de Ciências da Educação (ICED), tem como justificativa de sua criação o fato de que a UFPA, por meio do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), aprovou a oferta em período regular no município mais próximo de Belém, isto é, Castanhal⁵⁶. Antes disso, a oferta em Castanhal e em mais 3 (três) municípios era intervalar.

As avaliações feitas ao longo do curso, e sobretudo a partir da conclusão das duas primeiras turmas, identificaram que a razão principal de ser do curso não era atendida em sua plenitude, haja vista que o corpo discente era composto, em sua maioria, por estudantes de Belém que, após a conclusão da graduação, retornavam à sua cidade, deixando Castanhal e municípios vizinhos, sem atender à demanda de professores de Educação Física. Tal constatação levou à criação, em 2006, do curso de licenciatura em Educação Física, hoje Faculdade de Educação Física (FEF) do ICED (UFPA, 2011).

O PPC da UFPA analisado foi construído em 2011 e implementado em 2012. O documento atende às Resoluções CNE/CP nº 01/2002, Parecer CNE/CES nº 058/2004 e CNE/CES nº 07/2004. A carga horária é de 3.107 (três mil cento e sete)

⁵⁶ Município brasileiro do estado do Pará, distante a 68 Km da capital Belém. De acordo com estimativas do IBGE de 2021, sua população era de 205.667 habitantes.

horas, incluindo 200 horas de atividades complementares. O regime acadêmico é seriado semestral; e o turno de funcionamento diurno – matutino e vespertino alterando-os a cada ano –, com duração mínima de 8 (oito) semestres e máxima de 12 (doze) semestres.

As disciplinas articulam-se de forma integrada por meio de eixo temático por semestre, a saber: i. Educação Física e produção do conhecimento; ii. Educação Física e cultura; iii. Educação Física e qualidade de vida; iv. Educação Física e práticas pedagógicas; v. Educação Física na educação infantil e no ensino fundamental; vi. Educação Física no ensino médio; vii. Educação Física em espaços não escolares; viii. Educação Física e pessoas com deficiência. Conforme se pode observar no Quadro 1.

Quadro 2 – Relação dos eixos integradores com as disciplinas.

EIXOS INTEGRADORES	SEMESTRES	ATIVIDADES CURRICULARES
1- EF e Produção do Conhecimento	1º Semestre	Bases Biológicas Aplicada a EF História dos Esportes e da EF Estudos Filosóficos em EF Estudos do Lazer BTM do Ensino do Jogo
2- EF e Cultura	2º Semestre	Anatomia Humana Fisiologia Geral Eletiva I Estudos Antropológicos em EF Introdução à Pesquisa BTM do ensino do Esporte
3- EF e Qualidade de vida	3º Semestre	EF em Academias Fisiologia do Esforço Psicologia da Aprendizagem e Desenvolvimento Humano BTM do Ensino da Ginástica Estudos Sociológicos em EF Avaliação e Medidas em EF
4- EF e Práticas Pedagógicas	4º Semestre	Metodologia da Pesquisa em EF Avaliação Educacional Administração e Organização Esportiva Didática e Formação Docente aplicada a EF BTM do Ensino das Atividades Aquáticas Eletiva II
5- EF e Ed. Infantil e Ensino Fundamental	5º Semestre	Metodologia do Ensino da EF Gestão em EF e Esporte Estágio Supervisionado I BTM do Ensino das Lutas Eletiva III
6- EF e Ensino Médio	6º Semestre	EF com Cuidados Especiais BTM do Ensino da Dança Estágio Supervisionado II Treinamento Desportivo Eletiva IV
7- EF e Espaços Não Escolares	7º Semestre	Libras Seminário de Pesquisa e Elaboração de Projetos (TCCs) Estágio Supervisionado III Fundamentos da Educação Inclusiva

		Cultura Popular e EF: bases teóricas e metodológicas Eletiva V
8- EF e Pessoas com Deficiência	8º Semestre	EF Adaptada Políticas Públicas em EF, Esporte e Lazer Estágio Supervisionado IV Seminário de Pesquisa (TCC) Eletiva VI

Fonte: UFPA (2011).

Cada eixo é um fio condutor das atividades de ensino, pesquisa e extensão. A FEF adotou a concepção de licenciatura ampliada:

Norteadas por essa construção, a FEF adota para o Curso de Graduação em nível Educação Física - Licenciatura, um perfil de caráter ampliado em Educação Física, possuidor de uma formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, alicerçada sobre princípios éticos, políticos e pedagógicos, bem como sobre o rigor científico. Deste modo, acreditamos que a FEF proporcionará aos seus egressos uma formação cuja intervenção profissional será qualificada para o mundo do trabalho por meio do exercício de atividades profissionais em diversos ambientes educacionais da Educação Física, tendo como base a atividade docente expressa no trabalho pedagógico, este, mediado pelo objeto da própria Educação Física, ou seja, as práticas corporais, esportivas, de lazer, gímnicas, de lutas, de danças, de jogos e as voltadas à qualidade de vida, entre outras. (UFPA, 2011, p. 07-08).

Desse modo, a FEF compreende a intervenção do egresso nos vários campos de trabalho com as práticas corporais mediada pela docência, uma vez que entende o ato educativo como base na formação cidadã e reconhece a carência de professores com esse perfil no estado. Por tais razões, com “[...] objetivo de legitimar novas iniciativas legais para a área, no que diz respeito à educação escolar, sem deixar de considerar em momento algum a prática educativa em ambientes não escolares” (Ibid., p. 09).

A razão de uma formação crítica, reflexiva e cidadã advém de seus elaboradores⁵⁷ reconhecerem o crescente universo de academias nos bairros de Belém, fruto da indústria cultural e da busca, muitas vezes alienada, da qualidade de vida, o que justificaria a formação de egressos sob o princípio da criticidade. Contudo, o curso não perde de vista as questões mercadológicas e do mundo do trabalho.

Direcionada por esses princípios, a FEF tem como referências as produções produzidas no plano da cultura corporal, cultura do movimento e corporeidade que constam nas ementas das disciplinas e em suas referências bibliográficas. Tal opção teórica levou em consideração tanto a história da Educação Física como componente

⁵⁷ 11 (onze) professores com titulação de mestres e doutores criaram a FEF-ICED-UFPA.

curricular em romper com o paradigma mecanicista-tecnicista em prol de um paradigma crítico-superador quanto em suas possibilidades múltiplas como área de conhecimento (Ibid.). Sendo assim, o curso de licenciatura em Educação Física exalta como objetivo geral:

Formar professores de Educação Física capacitados teórica, técnica e politicamente, para atuação junto à sociedade no que tange à educação e à produção do conhecimento nas áreas das práticas de cultura corporal, cultura do movimento e corporeidade, por meio de uma postura crítico-construtiva comprometida com o processo de transformação social, guardando os princípios de justiça social, solidariedade, igualdade e humanidade [...]. (UFPA, 2011, p. 21)

Elenca como objetivos específicos:

- a) Reconhecer a Educação Física enquanto disciplina curricular preocupada em desenvolver conhecimento em temas que versem sobre jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de lazer;
- b) Elaborar propostas em Educação Física que respeitem as possibilidades corporais de seus participantes, tendo como meta o corpo possível e não o corpo perfeito;
- c) Discutir, analisar e elaborar princípios de inter e transdisciplinaridade em Educação Física, bem como facilitar a participação da disciplina Educação Física em projetos inter e transdisciplinares, tanto no âmbito escolar como em projetos de políticas públicas e em espaços não-escolares;
- d) Planejar, executar e avaliar, de forma coerente e respeitando o desenvolvimento dos alunos, o conhecimento afeto à área da Educação Física, segundo as diversas formas e concepções pedagógicas;
- e) Analisar a realidade social e nela atuar como agente de transformação no âmbito dos estados atuais e emergentes da cultura corporal, balizados por valores éticos e sociais, próprios de uma sociedade plural e democrática;
- f) Assessorar, discutir e operacionalizar políticas públicas e institucionais e de inserir-se em equipes multidisciplinares nos campos da saúde, educação e cultura;
- g) Acompanhar as transformações acadêmico-científicas da Educação Física e áreas afins, que contribuam para a socialização de conhecimentos e que dominem os recursos tecnológicos para ampliar e diversificar as formas de intervenção profissional;
- h) Desenvolver projetos e programas comunitários que incentivem a prática de atividades físicas e a adoção de estilos de vida fisicamente ativos, para todos os grupos sociais. (UFPA, 2011, p. 22)

O perfil do egresso está associado às competências e habilidades necessárias ao exercício do magistério. Logo, a formação do licenciado em Educação Física deve possuir uma formação abrangente, com forte embasamento teórico-reflexivo, além de ser consciente e competente. “Essa competência deve ser epistemológica, técnica e política, com clara visão de valores críticos, culturais e históricos que impulsionem a

dinâmica da sociedade brasileira em geral e das sociedades amazônicas em particular” (UFPA, 2011, p. 23).

4.1.3 Dados gerais dos participantes da pesquisa

No que concerne à identificação dos sujeitos, foi mantida em sigilo, conforme o TCLE (apêndice A). Neste bloco, constam as seguintes informações:

- 1) Nome: a identificação dos participantes foi feita pela letra F (maiúscula), que representa os docentes da UNIFAMAZ, e pela letra P (maiúscula), que representa os docentes da UFPA, seguidas de número;
- 2) Idade;
- 3) Gênero;
- 4) Formação/IES;
- 5) Tempo de formado;
- 6) Formação continuada Pós-Graduação/Área;
- 7) Experiência passada como esportista;
- 8) Registro profissional no Conselho de Classe da área;
- 9) Sócio de entidade científica.

Tabela 1 – Dados gerais dos participantes.

Docentes	Idade/ Gênero	Formação/ Tempo de formado	Pós- Graduação/Área	Experiência passada como esportista	Carteira a CREF	Sócio de entidade científica
F1	42 / F	Licenciatura (UEPA) 21 anos	Doutorado/Química Analítica	Sim	Sim	Não
F2	61 / F	Licenciatura (UEPA) 40 anos	Mestrado/Ciência da Motricidade Humana	Sim	Não	Não
F3	38 / M	Licenciatura (UEPA) 11 anos	Mestrado/Ensino em Saúde	Sim	Não	Não
P1	55 / M	Licenciatura (UEPA) 34 anos	Doutorado/ Educação	Sim	Sim	Sim
P2	50 / M	Graduado (UFMA) 26 anos	Doutorado/ Educação Física	Sim	Sim	Não
P3	53 / F	Licenciatura (UEPA) 30 anos	Doutorado/ Estudos do Lazer	Sim	Não	Não
P4	38 / M	Licenciatura (UEPA) 12 anos	Doutorado/ Educação	Sim	Não	Não

Fonte: O autor.

A média de idade dos participantes foi de 48,1 anos, apresentando idade mínima de 38 e máxima de 61 anos. O tempo de formação em Educação Física esteve entre 11 a 40 anos. Com isso, podemos constatar que os docentes se encontram em diferentes fases do “ciclo de vida profissional”⁵⁸ (HUBERMAN, 2000). O gênero masculino foi predominante. Quanto à formação inicial, todos os participantes são formados em Educação Física. Considerando o tempo de formação, foi possível correlacionar com o processo histórico da legislação vigente de cada período (quatro diretrizes: 1969; 1987; 2004; 2018) e, a partir daí, saber o grau de formação. Todos falaram que são licenciados, com exceção do docente P2 que disse ter graduação em Educação Física. Um (F2) concluiu a formação em 1982 (Resolução 1969), licenciatura e/ou técnico desportivo; quatro participantes (F1, P1, P2 e P3) se formaram entre 1988 e 2001 (Resolução 1987), com duas habilitações: licenciatura e/ou bacharelado; e dois professores (F3 e P4) são formados entre 2010 a 2011 (Resolução 2004), licenciatura.

Em relação à formação continuada em nível de pós-graduação, todos possuem formação *stricto sensu*, sendo dois a nível de mestrado (F2 e F3) e cinco a nível de doutorado (F1, P1, P2, P3 e P4), havendo uma predominância na área da educação. De acordo com o Censo da Educação Superior (MEC/INEP, 2021), houve melhora na qualificação dos docentes que atuam na educação superior no Brasil (358.825). Os doutores já representam mais da metade da força de trabalho 50,6% (181.609), 34,4% mestres (123.412) e 15% até especialistas (53.804). Todos os docentes têm um passado como esportista. Conforme os trechos da entrevista:

Na infância. Até os 12 anos eu nadava. (F1)

⁵⁸ Segundo os estudos de Huberman (2000), a entrada na carreira docente se dá por meio da fase de “sobrevivência” e de “descoberta”, sendo os dois aspectos vivenciados em paralelo e o segundo sustenta o primeiro. O primeiro sendo a fase da confrontação da idealização da profissão com a realidade concreta, momento de disparidade entre a formação inicial e o chão da sala de aula, dificuldades de ensinar os alunos que criam problemas, o material didático inadequado. O segundo é o entusiasmo inicial, a experimentação, o prazer de se sentir parte de um grupo profissional, ter responsabilidade (a sala de aula). Os professores nessa fase da carreira são os mais motivados, dinâmicos e empenhados. Porém, a diversificação dá lugar a vários tipos de casos e, dentre eles, tem-se a sensação de rotina na profissão à crise existencial na carreira. A fase seguinte intitula-se “pôr-se em questão” e ocorre entre os 35 a 50 anos, ou entre os 15º e o 25º anos de ensino. Segundo o autor em questão, as pessoas examinam o que terão feito da sua vida, face aos objetivos e ideais dos primeiros tempos, e em que encaram tanto a perspectiva de continuar o mesmo percurso como a de se embrenharem na incerteza e, sobretudo, na insegurança de um outro percurso. E, por fim, a fase de serenidade, a qual se apresenta como menos sensível ou vulnerável à avaliação alheia, o nível de ambição diminui, o que faz baixar igualmente o investimento, aumentando a confiança e serenidade.

Sim. Atleta de handebol, futsal e basquetebol como atleta de clube mesmo. Durante minha formação acadêmica eu treinava futsal e basquetebol. Não cheguei a ir para o JUB's pertencia a equipe que treinava, mas não cheguei a viajar. (P1)

Eu fui atleta de natação, mas há muito tempo. Eu nadei até os 16 anos e, antes disso, nos jogos escolares praticava atletismo. Era bom de corrida. (P2)

Fui atleta de vôlei há mais de 15 anos comecei a jogar vôlei no infante ainda em Macapá (AP) no Esporte Clube São José e vir para Belém fazer o curso de Educação Física e já fui jogar vôlei feminino na Tuna e depois fui para o Remo. Depois que sair do clube fiquei trabalhando com vôlei e agora retornei com vôlei master, o qual tem as competições que a Federação Paraense de Voleibol em 2018 criou no calendário. (P3)

Eu nadei muito. Eu comecei a fazer natação com 9 anos nadei até os 12 aprendendo bastante. Eu também não era muito competitiva, mas sempre gostei de praticar e como gostava muito de esporte praticava ginástica olímpica, atletismo e um pouquinho de vôlei, não muito, era o que eu menos gostava. (F2)

Fui atleta de natação. (F3)

Eu fui atleta das categorias de base de voleibol. Joguei também pela universidade tanto pela UEPA quanto pela UFPA tive uma trajetória nas categorias de base, inclusive a dimensão esportiva é que me fez escolher Educação Física. (P4)

Esse fato nos leva a inferir que há grande possibilidade de a experiência passada como esportista dos participantes ter forte influência na sua maneira de ensinar esporte. Em alguns casos, a formação inicial em Educação Física pouco ou em nada altera a prática esportiva concretizada antes da formação acadêmica. A presunção por ora anunciada ainda carece de mais evidências para tal confirmação.

Quanto ao registro no conselho profissional, três (F1, P1 e P2) são credados e quatro (F2, F3, P2 e P3) disseram não terem registro. Isso demonstra a hegemonia do CONFEF nos docentes do ensino superior. Apenas um participante (P1) é sócio do CBCE, o que nos diz que poucos docentes estão participando das discussões da produção do conhecimento nas entidades científicas da área, perdendo, assim, a oportunidade de dialogar com os pares e darem vazão às suas produções científicas.

4.1.4 Plano de ensino das disciplinas da licenciatura e do bacharelado

A análise da matriz curricular de ambos os cursos permitiu definir as disciplinas que foram analisadas. O critério de seleção levou em consideração conter pelos menos um dos seguintes itens: a) aparecimento do termo “esporte” na nomenclatura da disciplina e suas palavras derivadas; b) modalidades esportivas; c) aparecimento

do termo “esporte” na ementa. Como critério de exclusão, estão: a) eletivas, exceto as que tratam diretamente de modalidades esportivas; b) disciplinas que, apesar de obterem o termo “esporte” em sua nomenclatura e/ou ementa, são de bases biológicas do corpo humano.

Dessa forma, a princípio, 28 disciplinas foram catalogadas, sendo 13 do bacharelado e 15 da licenciatura, com as seguintes denominações, carga horária e síntese do ementário (Quadro 3). Contudo, conseguimos ter acesso a apenas 21 planos de ensino (7 do bacharelado e 14 da licenciatura). O documento foi solicitado aos coordenadores em virtude do pedido de solicitação para aplicação do instrumento de coleta de dados, assim como no ato da entrevista com os docentes. O recebimento aconteceu por *e-mail* e *whatsApp*, conforme os contatos dos pesquisadores disponibilizados no TCLE.

O PPC dos respectivos cursos investigados está disponível no *site* das instituições de ensino. No entanto, percebemos diferenças existentes entre a matriz curricular do curso de bacharelado em Educação Física da UNIFAMAZ e as ementas das disciplinas contidas no PPC. Dessa forma, não tivemos acesso à ementa de algumas disciplinas.

Quadro 3 – Disciplinas da matriz curricular do bacharelado em Educação Física da UNIFAMAZ.

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	SÍNTESE DA EMENTA
Voleibol	60 h/a	Sem acesso à ementa.
Futebol e Futsal	80 h/a	[...] aborda conhecimentos metodológicos do processo ensino-aprendizagem dos fundamentos técnicos e táticos [...], sua aplicabilidade da iniciação ao treinamento de alto rendimento, analisando as regras e aspectos gerais, contextualizando a evolução histórica.
Atletismo	80 h/a	Fundamentos histórico-culturais e metodológicas relativos ao ensino do atletismo. Ensino das corridas de velocidade, fundo, e meio fundo e de revezamento. Estudos dos saltos horizontais e do arremesso de peso. Regras oficiais.
Basquete	60 h/a	Sem acesso à ementa.
Estágio do Esporte	100 h/a	
Natação	60 h/a	[...] aborda conhecimentos metodológicos do processo ensino-aprendizagem da natação, através da análise dos conteúdos de adaptação e iniciação, mecânica dos 4 nados, princípios físicos da água, princípios técnicos, fisiológicos e organizacional do treinamento [...].
Handebol	60 h/a	Sem acesso à ementa.
Lutas	60 h/a	Fundamentos histórico-culturais, pedagógicos e técnicos das lutas. A prática das lutas como esporte de lazer e de competição. Estudo de seus fundamentos e qualidades físicas.
Administração e Organização de Eventos em Educação Física	40 h/a	[...] aborda os fundamentos da administração esportiva, através da compreensão, análise e discussão das funções de gestão administrativas dos serviços relacionados à atividade física e esportes [...].

Exercícios Aquáticos	40h/a	Estudo da relação homem com o meio líquido em suas diferentes possibilidades e as práticas sistematizadas no espaço esportivo, de lazer e da saúde.
Esporte de Aventura	40h/a	Sem acesso à ementa.
História da Educação Física	60 h/a	[...] aspectos históricos do movimento humano e das atividades físicas no mundo, através de uma abordagem crítico-reflexiva sobre as concepções, características e influências sofridas pela Educação Física e pelos esportes num contexto histórico, sociocultural e econômico [...].
Recreação e Lazer	60 h/a	Aborda as concepções de recreação e lazer [...] para a prática de várias modalidades esportivas.

Fonte: UNIFAMAZ (2017).

Quadro 4 – Disciplinas da matriz curricular da licenciatura em Educação Física da UFPA.

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	SÍNTESE DA EMENTA
História dos Esporte e da Educação Física	68 h/a	Do estudo historiográfico: sobre o tempo histórico, fontes e métodos. Corpo, atividades físicas, ginástica e esporte na longa duração. Educação Física brasileira: raízes e percursos. Educação do corpo, Educação Física, práticas físicas institucionalizadas e esporte na Amazônia: perspectivas históricas.
BTM do Ensino do Esporte	68 h/a	Contextualização do fenômeno esporte e sua articulação com a Educação Física [...].
Estudos Sociológicos em Educação Física	68 h/a	Corpo e processo civilizador [...]. Educação Física e saúde: olhares sociológicos. Educação Física e modos de produção [...]. Sociologia do Esporte [...].
Administração e Organização Esportiva	68 h/a	Elementos gerais da Gestão Esportiva aplicados à Educação Física e Esportes – Princípios básicos e fundamentais da gestão esportiva, planejamento de eventos desportivos e gestão de instalações esportivas.
B.T.M do Ensino das Atividades Aquáticas	68 h/a	Concepção dos nados institucionalizados, regras e estrutura organizacional de competições.
Gestão em Educação Física e Esporte	51 h/a	Desenvolvimento de produtos e serviços no esporte – Utilização prática de conhecimento em gestão esportiva e <i>marketing</i> . Os fundamentos da gestão aplicados ao esporte e bom emprego dos princípios da gestão esportiva.
Estágio Supervisionado III	120 h/a	Atividades orientadas e supervisionadas sobre a práxis docente em instituições não escolares, na área da Educação Física [...].
Políticas Públicas em Educação Física, Esporte e Lazer	68 h/a	Identificação de propostas (seus princípios e diretrizes) de políticas públicas na área de: Educação Física, Esporte e Lazer nas diferentes esferas governamentais e na esfera civil (não governamental).
Futsal	51 h/a	Disciplina de caráter teórico/prático que estuda os fundamentos técnicos e táticos do futsal, compreendendo os sistemas organizacionais, observando o processo de ensino-aprendizagem [...].
Futebol	51 h/a	Disciplina de caráter teórico/prático que estuda os fundamentos técnicos e táticos do futebol de campo, compreendendo os sistemas organizacionais, observando o processo de ensino-aprendizagem [...].
Basquete	51 h/a	Origens e transformações históricas do basquetebol. Fundamentos básicos e específicos e suas possibilidades de ensino no espaço escolar e não escolar. Aspectos táticos, da iniciação ao aperfeiçoamento. Regras oficiais.
Atletismo	51 h/a	Disciplina de caráter teórico-prático que visa fornecer conceitos e princípios biomecânicos que fundamentam as provas atléticas.

Vôlei	51 h/a	Compreensão e análise da modalidade esportiva, dentro do contexto do fenômeno Esporte, em situações teóricas e práticas.
Handebol	51 h/a	Histórico; Handebol e sua aplicação no meio escolar; Metodologia dos fundamentos; Gestos e movimentos básicos; Regras Básicas.
Natação	51 h/a	Disciplina de caráter teórico-prático que promove a natação como prática de cultura corporal, viabilizando reflexões acerca do fenômeno natação e suas dimensões técnicas e pedagógicas.

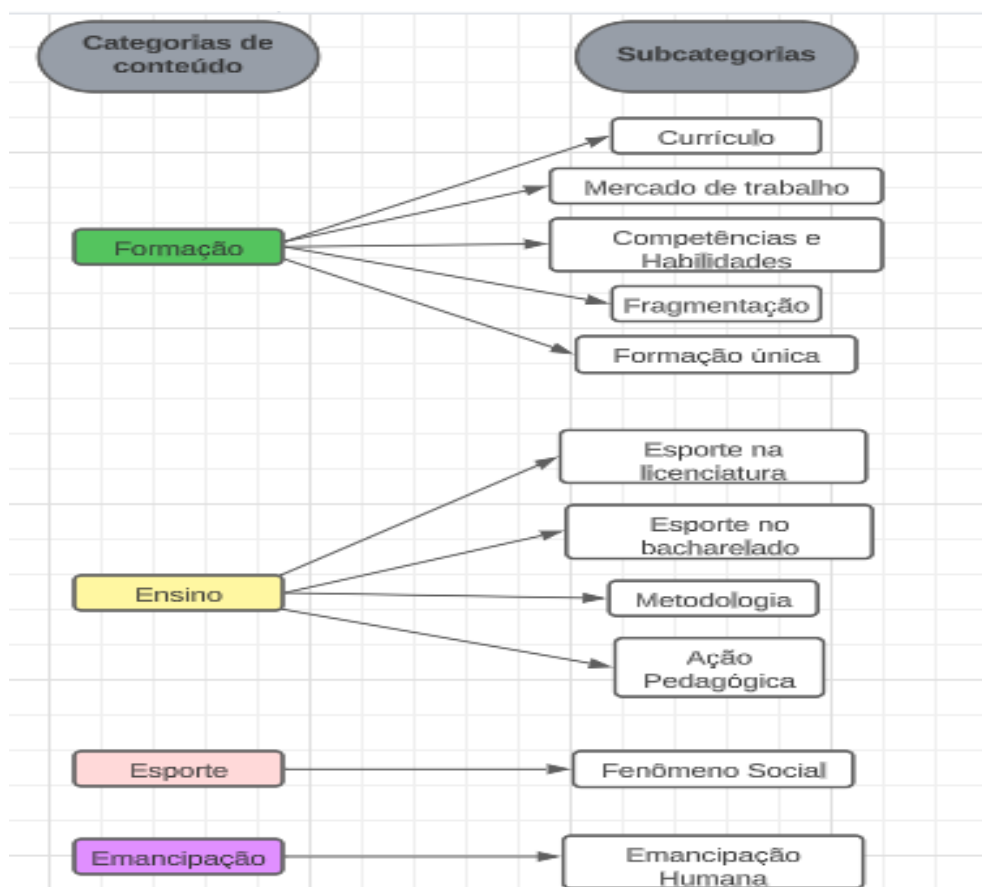
Fonte: UFPA (2012).

4.2 Apresentação das categorias discutidas

O material empírico apresentado é histórico, tendo manifestação da consciência humana no decurso do processo histórico. Logo, passar a conhecê-lo é conseguir articular formas outras de consciência, as quais expressam vida, conflito, interesses, litígios, projetos políticos e societários. Na efervescência dessas determinações, encontram-se o pesquisador, o material empírico e a teoria (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019).

A “coisa em si” (KOSIK, 2002) não é vista em um primeiro olhar exigindo análises sucessivas, uma vez que essência e aparência não são a mesma coisa, sendo que a segunda esconde a primeira ao mesmo tempo que a revela. Para isso, além das categorias analíticas (totalidade, contradição, mediação, hegemonia, ideologia e luta de classes), as quais são próprias do materialismo histórico-dialético, também foram pensadas as categorias de conteúdo (KUENZER, 1998), construídas com a finalidade de apreensão do movimento intrínseco do objeto na realidade, as quais foram: formação, ensino, esporte e emancipação.

A partir da categorização do material empírico (entrevistas, PPC e plano de ensino), emergiram as subcategorias que possibilitaram desvendar relações mais específicas do debate em questão. As subcategorias apresentadas são fruto da discussão teórica do objeto, a qual foi essencial para identificá-las. Essas constituíram-se em: currículo, mercado de trabalho, competências e habilidades, fragmentação, formação única, caráter ampliado, ensino do esporte na licenciatura, ensino do esporte no bacharelado, metodologia, conteúdo, ação pedagógica, fenômeno social e emancipação humana. Conforme ilustra o Fluxograma 1.



Fonte: O autor.

4.2.1 Currículo

A primeira subcategoria emanada por meio do exercício da análise do material empírico foi o currículo, o qual subscreve-se na categoria de conteúdo formação. Para auxiliar nas análises, impõe-se as seguintes indagações: que lógica a formação em Educação Física impõe? Qual o objeto de estudo da Educação Física?

Sendo o currículo a expressão do equilíbrio de interesses e forças que existem no sistema educativo (SACRISTÁN, 2000), caracterizando-o como um campo em disputa de forma concorrencial (BOURDIEU, 2003) por aqueles que objetivam o monopólio da hegemonia da área, a fim de que possam colocar sua visão de mundo, homem, mulher, sociedade, a própria fragmentação da Educação Física entre licenciatura e bacharelado já expressa a correlação de forças entre a luta de classes da área. Para Bracht (2019), o currículo da Educação Física é a expressão de campo de disputa entre diferentes entendimentos e projetos que nem sempre confluem ou são explicitados, assim como é objeto de acordo.

Desse modo, o bacharelado da UNIFAMAZ tem como objeto de estudo o movimento humano, conforme prescrito no PPC do curso em questão:

[...] curso de bacharelado em educação física que se compromete com o **movimento humano** em suas diferentes dimensões, fundamentado no rigor científico com visão crítica e reflexiva; consciente teórica e cientificamente dos aspectos envolvidos na atividade física, no exercício físico, no esporte, no lazer e na promoção de estilo de vida ativo, com embasamento; ético, com visão humanista e com consciência das implicações da atuação profissional em Educação Física e das suas responsabilidades sociais. (UNIFAMAZ, 2017, p. 21, grifo nosso)

Importante frisar que o Parecer 584/2018 traz o movimento humano como marco teórico do processo formativo, embora a Resolução 06/2018 amplie: motricidade humana ou movimento humano; atividade física, cultura do movimento corporal. De acordo com os estudos de Ventura e Anes (2021), nenhum dos objetos mais críticos aparece entre as indicações da atual resolução, mostrando a influência do bloco hegemônico. Ainda segundo os autores, o termo “cultura do movimento corporal” parecia ser a base teórica para a divisão da formação, assim, ter-se-ia um objeto para a formação (dita diferente) de bacharéis. Porém, o criador de tal objeto não se tem conhecimento. Com isso, a legislação em vigor ignora a produção teórica do campo, ausentando-se, inclusive, de conceituar os objetos de estudo por ela prescritos.

Desde as DCNEF de 2004, pelas quais tanto a FEF/UFPA quanto o curso de bacharelado em Educação Física da UNIFAMAZ são regidos, tem o movimento humano como objeto. Podemos aferir que a base teórica do bacharelado em Educação Física da UNIFAMAZ, presente no PPC, é o movimento humano. Tal objeto demonstra um ensino da Educação Física com limitações de análise mais aprofundada da sociedade vigente, uma vez que seu maior expoente na área é a abordagem desenvolvimentista⁵⁹.

De acordo com Santos Júnior (2005), tomar o objeto do movimento humano já no processo da formação inicial é coadunar com a formação fragmentada de homem (cognitivo + afetivo + motor). O autor supracitado também comenta que ter o movimento humano em suas diferentes dimensões é um fator abrangente e carece da particularidade da área, uma vez que movimento humano pode ser objeto de

⁵⁹ Cf. TANI *et al.* **Educação física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU, 1998.

investigação de várias disciplinas. Além disso, essa perspectiva foi muito criticada na década de 1980 e, segundo estudos de Oliveira (1994), encontra-se no campo das pedagogias do consenso.

Nos estudos de Santos Júnior e Borges (2019), ao relacionar o campo da educação e Educação Física, a abordagem desenvolvimentista encontra-se nas teorias não críticas da educação (SAVIANI, 2006), uma vez que busca compreender os condicionantes objetivos a partir do desenvolvimento motor. Assim, de acordo com os estudos de Rangel-Betti e Betti (1996), é possível perceber certo tecnicismo na formação inicial em Educação Física orientada por um currículo com caráter positivista pragmático.

Ademais, a partir das falas dos docentes do curso, foi possível perceber outras dimensões:

[...] a questão do ser humano com saúde e qualidade de vida. Eu vou te falar que era a matriz que a gente seguia e, uma parte da matriz que a gente está seguindo desde 2018, mas que volta desde os primeiros semestres com toda atenção para a questão, inclusive biológica do ser humano. Então, a gente começa pela base de fisiologia, anatomia vindo toda a questão de como o ser humano realmente funciona e depois especializando como a fisiologia do exercício como o que que acontece durante a prática esportiva, o que que acontece na questão do exercício físico em busca da qualidade de vida. (F1)

Na minha concepção é o desenvolvimento do corpo humano. Sem a motricidade humana, sem o movimento e a Educação Física, não somente o corpo estático, mas ele em movimento. (F2)

Se pensarmos no contexto de bacharelado, a gente pensa sempre com foco na aptidão física, melhora da aptidão física. O foco acaba sendo atingido a partir do momento que se tem várias disciplinas que agregam esse formato do bacharelado. Então, quando eu penso nesse foco de estudo que é performance, aptidão física entrega uma base um pouco para o mercado. (F3)

Como já discutimos, o movimento de aproximações teóricas e metodológicas com diferentes aportes científicos, denominado de movimento renovador, o qual teve seu apogeu na década de 1980, criticou veemente o paradigma da “aptidão física” (F3), “saúde” e “qualidade de vida” (F1), que era hegemônico no campo da Educação Física. A crítica era que com tal ênfase de cunho biológico, as questões de fundo, como sociais e humanas, ficavam sem questionamentos, o que favorecia a perpetuação do *status quo* vigente.

Nesse período, a correlação de forças já se intensificava por meio de embates ideológicos de grupos que denunciavam o papel social mistificador e contraditório da Educação Física voltada para o “bem estar” e para a “saúde”, e de outros que

defendiam a “aptidão física” de cunho médico-higienista e militarista (TAFFAREL, 1993). É importante frisar, de acordo com os estudos de Furtado (2020), que essa crítica do movimento renovador emergiu de um contexto em que predominava a Educação Física na educação formal. Em outras palavras, a crítica ao paradigma da aptidão física orientava-se, sobretudo, na formação de professores de Educação Física e ao ensino dela como componente curricular. Isso porque, em meados da década de 1980 e com mais intensidade em 1990, com o advento das políticas neoliberais, houve um crescimento das práticas corporais no espaço não escolar vinculado ao mundo do *fitness* ou da aptidão física (NOZAKI, 2004; QUELHAS, 2012).

Com base em Santos Júnior (2013), a década de 1980 enseja uma contradição, visto que um grupo conseguiu avançar nas discussões teóricas e metodológicas, sobretudo discutindo questões políticas do contexto histórico. Porém, em contrapartida, outro grupo tem ganho favorável em legitimar o bacharelado pela primeira vez na área, por meio da Resolução nº 03/1987, com a discussão de que o mercado de trabalho em ascensão exigiria uma formação específica e contundente. Assim, crescia uma formação em que o paradigma da aptidão física estaria vinculado ao trabalhador de novo tipo para atender às demandas do segmento *fitness*.

A fala do docente F1, ao discorrer que saúde é objeto de estudo, pode estar relacionada com o desenvolvimento das políticas públicas no setor da saúde, as quais passaram a considerar o profissional de Educação Física pertencente à equipe multiprofissional, a exemplo do Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF). Suas ações profissionais foram preconizadas desde o ano de 2006 pela Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS).

De acordo com a pesquisa de Luiz (2016), estudos sobre o ensino de saúde nos cursos de Educação Física são poucos frequentes e, na maioria das vezes, descrevem experiências locais. Segundo a autora, o silêncio da saúde na formação em Educação Física talvez esteja relacionado com a baixa visibilidade dos profissionais na atuação e gestão. “Os dados comprovam a predominância de disciplinas denominadas com a palavra ‘saúde’ nos cursos de bacharelado (68,1%) em detrimento dos cursos de licenciatura (31,9%)” (Ibid., p. 55).

A fala do docente F2, ao associar o objeto da Educação Física a motricidade humana, rememora-nos o filósofo português Manuel Sérgio que, por entender a Educação Física como uma área que carecia de um corpo teórico-científico próprio, defende um corte epistemológico que lhe assegure conhecimento próprio e garanta

autonomia. Vale lembrar que tal revisão de seus quadros epistêmicos (corte epistemológico) colocaria a Educação Física no debate da pós-modernidade.

Podemos associar que a pós-graduação da área faz uma defesa bem próxima do exposto até aqui, uma vez que a Educação Física precisaria de uma formação consolidada a partir de objeto próprio, a qual balizaria a formação e as carreiras de pesquisadore professor universitário, atrelada ao desenvolvimento da pós-graduação (FURTADO, 2020).

Já a licenciatura da FEF/UFPA, por meio do seu PPC, traz três objetos bem definidos:

[...] o Projeto aqui apresentado tem como referências as elaborações mais atuais produzidas em Cultura Corporal, Cultura do Movimento e Corporeidade. [...] A adoção consciente de pressupostos tão diversos entre si, mas todos, notadamente progressistas, geram possibilidades para a efetivação de uma construção coletiva que traga em si a autonomia intelectual, a criticidade, a criatividade e o compromisso político como vitais à formação do Professor de Educação Física e à sua ação profissional. (UFPA, 2011, p. 06)

A Cultura Corporal é objeto da proposta conhecida como crítico-superadora (SOARES *et al.*, 1992) com base teórica a partir dos estudos de Marx, Engels e Saviani. A segunda tem em Kunz (1991, 2006) o principal autor da proposta denominada de crítico-emancipatória. E, por fim, a última proposta é a corporeidade (CUNHA, 1991; MOREIRA, 1995). Salientamos que a adoção do objeto cultura corporal atrelado à abordagem crítico-superadora compõe uma formação com posições mais críticas, embora reconheçamos o lastro epistemológico considerado da proposta crítico-emancipatória. Já a corporeidade (motricidade humana), por sua dimensão idealista, anula a compreensão radical da sociedade burguesa.

Analizamos que tais objetos, tão diversos em suas bases teóricas e finalidades, foi a mediação possível que os agentes formativos conseguiram estabelecer diante da correlação de forças no contexto da construção do PPC da FEF/UFPA. Segundo Frigotto (2008), entre as disputas teóricas que se travam no espaço acadêmico, situam-se as de cunho ético-político, uma vez que o papel da teoria diz respeito à compreensão da realidade social com possibilidade de intervenção para a sua transformação ou ajustamento. Logo, as escolhas teóricas não são neutras, mas são pensadas por determinadas finalidades e interesses de classe. Na fala dos professores do curso, foi possível perceber como eles percebem o objeto da área:

É o ser humano em diversas faces ligadas a perspectiva da educação e do movimento. Então, o ser humano pensado pelo viés da antropologia, sociologia, história e filosofia, mas orientada na perspectiva do corpo em movimento, e também, das outras ciências aplicadas fisiologia, anatomia e treinamento desportivo. Na verdade, na minha perspectiva, a Educação Física não tem objeto próprio, porque eu entendo que ela seja um campo de conhecimento e não uma ciência, então, ela banha em várias áreas é um bricoleur. (P1)

Na minha perspectiva é o movimento nas suas mais diversas possibilidades. Tanto na questão esportiva como na dança, lazer, então, o movimento é inerente ao nosso objeto de estudo. E aí pode ser o ser humano no processo de aprendizagem inicial ou na perspectiva de performance. Mas é sempre envolvendo o movimento. (P2)

O objeto da Educação Física é a cultura corporal construída e resultado dessas relações sociais do povo brasileiro. Então, para onde a Educação Física olha enquanto um espaço de produção do conhecimento, então, é essa cultura corporal que se manifesta nas práticas esportivas, nas práticas corporais, nas atividades nesses conteúdos clássicos nosso as lutas, ginásticas, então, eu acho que a Educação Física tem como objeto esse olhar dessa cultura corporal do povo brasileiro conforme a sua identidade, a sua região, o seu território. (P3)

Eu sempre penso que o objeto de estudo ele é interdisciplinar. É a dimensão pedagógica, é a questão da saúde, é a questão do esporte, então eu sempre entendo a Educação Física como uma área que tem como objeto que perpassa uma questão interdisciplinar. E aí pensando nessa forma interdisciplinar eu entendo que o objeto da Educação Física é as práticas corporais. Eu sempre gosto de entender essas práticas corporais a partir da cultura corporal, porque eu acho que é uma abordagem, um olhar para Educação Física que amplia, de certa forma. A gente consegue entender essas práticas corporais numa dimensão mais ampla no diálogo com a questão cultural, social, econômica. (P4)

O que se apresentou como regularidades nessas entrevistas foi que, dos 4 docentes, 2 entendem o objeto sendo: i. o ser humano na interface com a educação e o movimento (este podendo ser *performance*); e outros 2, ii. a cultura corporal.

As falas dos docentes P1 e P2 estão muito próximas do debate da construção do campo acadêmico da área em que Bracht (2000) afirmou que o que define epistemologicamente uma área de conhecimento é sua problemática teórica própria, a qual é construída e não um dado pré-existente na realidade. E, no caso da Educação Física, o autor explicita que essa problemática é “[...] movimentar-se humano e suas objetivações culturais na perspectiva de sua participação/contribuição para educação do homem” (Ibid., p. 61).

Assim, entendemos que o indispensável dessa problemática explicitada por Bracht (2000), e que tem relação com os objetos apresentados pelos 2 docentes, é a intenção pedagógica, as reflexões e compreensões a partir do movimento e suas

objetivações culturais (educacional). Sobre isso, também podemos dizer que “[...] o trabalho educativo é um ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p. 13).

A fala do docente P1 ainda ressalta que a Educação Física é uma área de conhecimento e não uma ciência e que, por isso, é “banhada” por várias áreas, um *bricoleur*⁶⁰. Isso nos rememora as discussões das décadas de 1960-70, período no qual se deu o debate da construção do campo acadêmico. Na ocasião, de acordo com Gamboa (2010), por conta de a área ser permeada por diferentes profissionais e padecer de uma identidade própria, chamou-a de “colonialismo epistemológico”. Já Lovisolo (1995) definiu que o currículo da Educação Física era um mosaico, por entender que a formação é fragmentada e multidisciplinar, e que seus profissionais no campo de atuação mobilizariam conhecimento dessas várias áreas agindo como um *bricoleur*. Por isso, para o autor supracitado, a Educação Física é a arte da mediação, justamente por mediar o conhecimento das várias áreas que a compõem na compreensão da atividade corporal. “De fato, educação física não possui um objeto próprio, delimitado e específico” (Ibid., p. 26).

Os demais docentes, P3 e P4, estreitam relação com a cultura corporal ao caracterizar a Educação Física como uma área multidisciplinar, na medida em que possibilita ao estudante acesso a todo acervo de conhecimento produzido historicamente sobre a cultura corporal e esportiva, compreendido como uma parte do saber que compõe o patrimônio histórico da humanidade e do processo de construção da individualidade humana (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2010; DUARTE, 2013).

Nesse sentido, o currículo é histórico, isto é, resultado das relações sociais, políticas e pedagógicas na organização dos saberes que se expressam na organização de saberes vinculados à formação do ser humano. Por isso, compreender o objeto é encontrar nexos com os condicionais sociais e históricos. Quanto mais exaurir o fenômeno, por meio de diferentes olhares de cultura e conhecimento, mais compreensivo ele ficará: “[...] do concreto representado chegaria a abstrações cada vez mais tênues, até alcançar as determinações mais simples” (MARX, 2008, p. 260).

⁶⁰ Lovisolo (1995) se utiliza da expressão de Lévi-Strauss, que é um alquimista dos signos que reinventa o concreto, um todo a partir de associações afetivas/intuitivas.

No plano de ensino da disciplina “Estudos Sociológicos em Educação Física”, é possível perceber os nexos necessários para a compreensão do fenômeno esportivo. Vejamos:

Quadro 5 – Sinopse com dados da disciplina “Estudos Sociológicos em Educação Física” (FEF/UFPA).

Ementa	Por uma sociologia do corpo. Corpo e processo civilizador. Educação Física e processo disciplinar. Educação Física e Saúde: olhares sociológicos. Educação Física e modos de produção. Educação Física à luz das novas tecnologias. Sociologia do Esporte. Estudos sociológicos, corpo e Amazônia.
Objetivo Geral	Conhecer e analisar o campo da Educação Física, Esporte, Lazer e Saúde por meio do legado sociológico, apropriando-se das ideias, fundamentos e pressupostos das contribuições sociológicas a fim de instrumentalizar a práxis pedagógica em educação física no mundo do trabalho.
Objetivo Específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar de forma introdutória alguns princípios teóricos fundamentais da sociologia, possibilitando o contato e a reflexão acerca das teorias sociológicas e suas interfaces com a Educação Física, Esporte, Lazer e Saúde; - Proporcionar a reflexão sobre a relação das práticas corporais na sociedade capitalista com outros temas comuns às ciências sociais; - Apontar formas de reflexão, problematização e reconstrução da Educação Física, Esporte, Lazer e Saúde bem como suas possibilidades para formação e emancipação humana; - Experimentar o ensino-pesquisa-extensão na relação da pesquisa educativa enquanto princípio formativo e a ação de extensão com a escola pública em diálogo com a Cultura Corporal.
Conteúdo	<p>Eixo I – Iniciando o diálogo com a Sociologia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo introdutório: A contribuição da Sociologia para as questões sociais e transformação da sociedade. - Contextualização histórica sobre a Sociologia: aspectos históricos, conceitos e importância. - Educação, Cultura, Sociedade, Comunidade: notas introdutórias de K. Marx, E. Durkheim, Max Weber e outros teóricos. - Relações da Educação Física e o campo sociológico: notas articuladoras com o esporte, saúde, lazer. <p>Eixo II – Educação Física, Esporte, Saúde e Lazer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dos Direitos Humanos; - É possível ser esportivo? - Corpolatria, Mercadorização do corpo, da educação física, do lazer; - Intolerâncias, Preconceito, Racismo; - Doença versus saúde: quais condições objetivas temos para viver? <p>Eixo III – Sociologia Crítica do Esporte</p> <ul style="list-style-type: none"> - A Gênese do Esporte Moderno; - As Críticas Pioneiras ao Esporte; - A Crítica de Orientação Frankfurtiana; - O Corpo Disciplinado: corpo e poder em M. Foucault; - Esporte e Reprodução Cultural em P. Bourdieu; - O Marxismo Ortodoxo e a tese da Reprodução da Força de Trabalho; - Esporte e Hegemonia; Esporte e Estado; - Esporte, Estado e Cultura; O Esporte e as Instituições; <p>Eixo III – Corporalidade, Amazônia, Práticas Corporais: por outras pedagogias dos corpos</p> <ul style="list-style-type: none"> - A Educação Física e as corporalidades na Amazônia - A infância, a juventude, os idosos. - Os quilombolas, os assentados, os ribeirinhos, os indígenas, e outros sujeitos. - Direitos, resistências e lutas.
Referências	<p>BETTI, M. Educação física e sociedade. São Paulo: Movimento, 1991.</p> <p>BRACHT, V. Sociologia crítica do esporte: uma introdução. Vitória: UFES, 1997.</p> <p>BOURDIEU, Pierre. Como é possível ser esportivo. <i>In</i>: BOURDIEU, Pierre. Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.</p>

	<p>ELIAS, Norbert. O processo civilizador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.</p> <p>FOUCAULT, Michel. Os corpos dóceis. <i>In: Vigiar e punir: história da violência nas prisões</i>. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.</p> <p>FRAGA, Alex Branco; WACHS, Felipe. Educação física e saúde coletiva: políticas de formação e perspectivas de intervenção. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.</p> <p>MAUSS, Marcel. As técnicas do corpo. <i>In: MAUSS, Marcel. Sociologia e antropologia</i>. São Paulo: Cosac Naify, 2003.</p> <p>MARX, K. Processo de trabalho e processo de valorização. <i>In: ANTUNES, Ricardo. A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels</i>. São Paulo: Expressão Popular, 2013.</p> <p>ARROYO, M.; SILVA, Maurício Roberto da Silva. Corpo Infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012.</p> <p>COSTA, Maria da Conceição dos S. A Educação Física e as corporalidades na Amazônia. <i>In: HACK, Cássia; PUREZA, Demilto Y. Educação Física no meio do mundo: 15 anos do Curso de Educação Física da Universidade Federal do Amapá</i>. Macapá: UNIFAP, 2021.</p>
--	---

Fonte: O autor.

Conforme sinaliza o documento, o esporte é analisado à luz da história – sua gênese – e da sociologia por meio das contribuições de Marx, da teoria crítica da Escola de Frankfurt, Foucault, Bourdieu e discussão de algumas categorias, como: Estado, hegemonia, força de trabalho. Os nexos do esporte com as teorias sociológicas são indicativos de que os futuros professores estão sendo formados em uma perspectiva crítica que pode vir a possibilitar a emancipação, na medida em que faz correlação do esporte com as mediações impostas pela necessidade do capital.

O exercício da crítica, na concepção marxiana do termo, dá-se no real e revelando suas contradições no decorrer do percurso histórico. Para isso, conhecer os estudos sociológicos à luz do que a humanidade já sistematizou, por exemplo: obras de autores clássicos e contemporâneos, como também autores da Sociologia do Esporte, é condição *sine qua non* de apreensão do esporte como fenômeno. Isso porque, de acordo com Marx (2017), para diferenciar o real tal qual ele se apresenta na forma imediata, o conhecimento da ciência é indispensável, uma vez que essência e aparência não coincidem.

4.2.2 Mercado de trabalho

A segunda categoria emanada foi mercado de trabalho. A partir do material empírico analisado, o curso de bacharelado em Educação Física da UNIFAMAZ forma o futuro profissional de Educação Física em uma perspectiva de suprir e subsidiar o mercado das práticas corporais. Logo, circunscreve-se em limites para uma educação emancipatória, corroborando os preceitos neoliberais e pós-modernos. Dessa forma,

o curso precisa avançar para que qualifique a formação e, de fato, ela possa ser emancipada tal qual está prescrito em seu PPC.

Enquanto a licenciatura da FEF/UFPA, embora no conjunto de suas disciplinas, tece crítica a uma formação para o mercado sem mediação de suas contradições, duas disciplinas – “Gestão em Educação Física e Esporte” e “Administração e Organização Esportiva” – vão na contramão disso ao discutirem temas ligados ao *marketing*, gestão e planejamento de eventos sem a arma da crítica. Apesar de saber que a formação também deve visar o mercado, haja vista que o indivíduo, para fazer história, tem de estar em condições de viver, “[...] mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais” (MARX; ENGELS, 2007, p. 33); o mercado não pode ser balizador se o objetivo for uma educação mais ampliada. Apesar disso, no geral, a FEF/UFPA, ainda sim, preocupa-se mais com a formação humana do futuro professor.

Segundo o PPC da UNIFAMAZ (2017),

Constituem-se, portanto, como desafios para a FAMAZ, propiciar o acesso dos estudantes paraenses, em especial da região metropolitana de Belém, às novas descobertas, disseminar valores éticos, artísticos e culturais que possam garantir e conservar a tradição, (re) construir e transmitir conhecimentos, **subsidiar o mercado** com as descobertas da ciência e tecnologia, facilitar o acesso da comunidade a essas descobertas, por meio do ensino e das diversas formas de ensinar, de atividades de pesquisa e de serviços de extensão. (UNIFAMAZ, 2017, p. 08, grifo nosso)

Ainda conforme o mesmo documento:

É neste contexto, e com intuito de melhorar a educação no Pará e **suprir** uma necessidade **mercadológica** que a Faculdade Metropolitana da Amazônia (FAMAZ) foi instalada no Estado do Pará [...]. (UNIFAMAZ, 2017, p. 09, grifo nosso).

De acordo com a entrevista de um docente do curso de bacharelado em Educação Física da UNIFAMAZ:

No contexto de atender as necessidades, existem as falhas são normais no processo educacional, na própria ementa, acredito que poderia melhorar, aperfeiçoar e trazer uma realidade melhor de mercado, mas no contexto básico que o graduando sai com uma boa base para atuar no mercado. O foco acaba sendo atingido a partir do momento que se tem várias disciplinas que agregam esse formato do bacharelado. Então, quando eu penso nesse foco de estudo que é performance, aptidão física entrega uma base um pouco para o mercado, a gente tem uma boa estruturação do próprio projeto para

que o aluno tenha uma boa base para iniciar o processo profissional no mercado. (F3)

O plano de ensino da disciplina “Administração e Organização de Eventos em Educação Física”, encontra-se resumido no Quadro 6:

Quadro 6 – Sinopse com dados da disciplina “Administração e Organização de Eventos em Educação Física” (UNIFAMAZ).

Ementa	Esta disciplina aborda os fundamentos da administração esportiva, através da compreensão, análise e discussão das funções de gestão administrativas dos serviços relacionados à atividade física e esportes; planejamento, organização, execução e avaliação de eventos; elaboração de projetos; funcionamento de entidades esportivas; legislação esportiva brasileira.
Competências	<ul style="list-style-type: none"> - Dominar informações básicas a respeito dos conceitos sobre evento além de técnicas, métodos e aspectos organizacionais da administração em eventos. - Compreender como se elabora um planejamento e projeto de um evento esportivo. - Conhecer as etapas de uma organização de eventos esportivos e da educação física. - Dominar de forma básica os conceitos de Gestão, Administração e Marketing. - Entender como se organizar um evento esportivo.
Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar os conhecimentos nas organizações e na gestão da Educação Física e do esporte - Analisar criticamente fenômenos da administração no planejamento e execução de recursos nas organizações dos eventos. - Ser capaz de elaborar projetos de atividades físicas e esportivas. - Ser capaz de utilizar os conceitos de gestão e administração para coordenar projetos de atividades físicas e esportivas. - Ser capaz de organizar um evento esportivo de pequeno porte.
Conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> - Eventos: conceito de eventos, objetivos e classificações. - Planejamento de evento na área da educação física. - Ferramentas de gestão para análise de ambientes. - Categorias de um planejamento. - Modelos e componentes de um projeto de evento esportivo. - Marketing desportivo. - Organização de eventos esportivos e suas ações e equipes. - Sistemas de disputas no esporte.
Referências	<p>MATTAR, Fauze Najib; MATTAR, Michel Fauze. Gestão de negócios esportivos. Rio de Janeiro: Campus, 2013.</p> <p>POIT, Davi Rodrigues. Organização de eventos esportivos. 5 ed. São Paulo: Phorte, 2013.</p> <p>SIQUEIRA, Marco Antônio. Marketing esportivo: uma visão Estratégica e atual. São Paulo: Saraiva, 2014.</p> <p>BASTOS, Flávia da Cunha; MAZZEI, Leandro Carlos. Gestão do esporte no Brasil: desafios e perspectivas. São Paulo: Icone, 2012.</p> <p>CARDIA, Wesley. Marketing esportivo e administração de arenas. São Paulo: Atlas, 2014.</p> <p>CHERYL, Mallen; LORNE, J. Adams. Gestão de eventos esportivos, recreativos e turísticos: dimensões teóricas e práticas. São Paulo: Manole, 2013.</p> <p>MAZZEI, Leandro Carlos; BASTOS, Flávia da Cunha. Marketing e gestão do esporte. São Paulo: Atlas, 2012.</p> <p>MELO NETO, Francisco Paulo. Marketing esportivo: o esporte como ferramenta do marketing moderno. Rio de Janeiro: Best Seller, 2013.</p>

Fonte: O autor.

Os dados informam não haver possibilidade da crítica. Assim, toma-se o real aparente como verdade e o futuro profissional deve adaptar-se à sociedade

capitalista. Adorno (2020) diz que a razão objetiva da barbárie é justamente a falência da cultura. Com base em Dardot e Laval (2016) e Wood (2014), o neoliberalismo não se configura como uma ideologia ou uma política econômica, mas como um sistema normativo, tendo em vista a dimensão do modo capitalista de imperialismo econômico. A formação direcionada para o mercado de trabalho faz com que o trabalhador seja subserviente às demandas do capital, assume os valores do mercado como indispensável ao convívio social. Culmina com o tipo de trabalhador que “[...] se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadoria cria” (MARX, 2010, p. 80).

A educação, nesse patamar, traduz-se na aquisição mínima de conteúdo de natureza científico-tecnológica, na medida em que o foco é instruir o trabalhador a operar com o maquinário do mundo do trabalho e adaptar-se às exigências da sociabilidade da nova organização do trabalho, por exemplo, a flexibilização e polivalência (NEVES, 1999). De acordo com Saviani (2008), essa condição reforçou a educação na formação de atender às exigências da flexibilidade, na qual o trabalhador deveria ter um preparo polivalente apoiado no domínio de conceitos gerais, abstratos e, de modo especial, aqueles de ordem da matemática. Contexto que, para Antunes (2018) e Ramos (2001), é ocasionado por mudanças tecnológicas e de organização do trabalho, as quais configuram as novas modalidades de exploração intensificada, assim como as distintas formas de flexibilização e informalização da força de trabalho (contratos empregatícios que ficam às margens de leis trabalhistas).

No curso da FEF/UFPA, o PPC explicita:

Possuirá a competência técnica e a habilidade necessária à elaboração, execução e avaliação de programas de atividades físicas e esportivas aos vários segmentos sociais, bem como de programar atividades esportivas, lúdicas, de lazer e competitivas, será determinante para lhe aumentar as perspectivas em termos de mercado de trabalho e para sobreviver num mundo globalizado e altamente competitivo. (UFPA, 2011, p. 23)

A princípio, o documento parece se preocupar unicamente em adaptar o futuro professor de competência e habilidade que as atividades esportivas exigem, para que o futuro licenciado possa obter êxito na venda de sua força de trabalho no mercado.

Contudo, em um olhar mais minucioso, o PPC revela que a formação precisa manifestar atitude da crítica. Conforme segue:

O profissional manifestará atitudes críticas e transformadoras, com criatividade para enfrentar os desafios provocados pelas mudanças na sociedade e também para fomentar a sua inovação, criando por si próprio novas oportunidades de intervenção, além de ser capaz de avaliar sua postura frente às novas demandas da sociedade, manifestando a preocupação de satisfazer as exigências atuais e futuras de sua área de trabalho. (UFPA, 2011, p. 23)

Algo muito próximo da fala do professor da FEF/UFPA, conforme o trecho da entrevista:

Eu penso que o nosso PPC, tanto o que existe hoje como o que estamos construindo, ele tem sim e aí é intencionalidade mesmo está escrito, parte do pressuposto de rupturas de entender criticamente o que é esse próprio mundo do trabalho, o que é o mercantilismo, ele procura dar essa formação crítica cidadã para os egressos e para as egressas, mas você também não pode se descolar completamente do que está posto aí digamos que em um tempo mais, em um futuro mais imediato mais próximo, porque são esses 4 anos 5 anos de percurso acadêmico de alguém, então, essas modificações elas são mais que processuais, então, você tem que agradar sua ideia assim, a formação nossa é crítica cidadã [...]. (P1)

Os dados revelam que a concepção de formação da FEF/UFPA crítica e cidadã representa um ato político na correlação de força de grupos com interesses opostos. Segundo Adorno (2020), quando o problema da barbárie é colocado com toda a urgência e agudeza em instituições educacionais, então, esse simples fato de dar centralidade à barbárie, por si só, provoca uma mudança. Para Florestan Fernandes (2019), as grandes mudanças só podem acontecer na sociedade, e o essencial seria acontecer nas instituições e, de lá, irem para a sociedade; e, ali, travarem grande batalha no campo da revolução política. É explícita o papel do professor nesse processo:

Se ele quer mudança, tem de realizá-la nos dois níveis – dentro da escola e fora dela. Tem de fundir seu papel de educador ao seu papel de cidadão – e se for levado, por situação de interesses e por valores, a ser um conservador, um reformista ou um revolucionário, ele sempre estará fundindo os dois papéis. (FERNANDES, 2019, p. 72-73)

Convém frisar que o ensino das instituições por si só, isto é, a formação crítica sozinha, não levará à revolução. É preciso que a arma do poder da crítica encontre as

condições de existência necessárias para a mudança do modo societal. E sobre isso, Marx (2008) comenta:

“[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual [...]. Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes, ou, o que não é mais que sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais elas se haviam desenvolvido até lá então. De formas evolutivas das forças produtivas que eram, essas relações convertem-se em entraves. Abre-se, então, uma época de revolução social. (MARX, 2008, p, 49-50)

A concentração de renda, falta de moradia, precarização do sistema público de saúde, altas taxas de homicídios, desemprego estrutural, aumento do índice de analfabetismo e analfabetismo funcional são entraves e contradições da sociedade capitalista. Portanto, as bases concretas para revolução e formas mais dignas de viver estão dadas. Apesar da formação crítica presente na FEF/UFPA, duas disciplinas – “Gestão em Educação Física e Esporte” e “Administração e Organização Esportiva” – não fazem o poder da crítica em temas tão vinculados ao mercado de trabalho, a exemplo do empreendedorismo. Conforme podemos observar nos quadros sinópticos das disciplinas em foco (Quadros 7 e 8).

Quadro 7 – Sinopse com dados da disciplina “Gestão em Educação Física e Esporte” (FEF/UFPA).

Ementa	Desenvolvimento de produtos e serviços no esporte – Utilização prática de conhecimento em gestão esportiva e marketing. Os fundamentos da gestão aplicados ao esporte e bom emprego dos princípios da gestão esportiva.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Capacitar profissionais dotados de competências e habilidades para atuação em diversas dimensões da gestão esportiva. - Ampliar as alternativas de mercado de trabalho para os futuros profissionais. - Estimular o espírito empreendedor dos discentes. - Compreender as variáveis intervenientes no cenário esportivo local, nacional e internacional.
Conteúdos	<p>Unidade I: Aspectos Introdutórios</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desporto vs Educação Física; • Gestão vs Administração; • História da GE; • Que GE Brasil vs EU vs EUA; • Instalações Esportivas; • Eventos Esportivos. <p>Unidade II: MKT e Patrocínio Esportivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • MKT vs MKT esportivo; • História do MKT Esportivo; • Princípios do MKT Esportivo; • Patrocínio; • Redes sociais e sua importância.

	<p>Unidade III: Políticas Públicas e a GD</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lei financiamento público – Lei Pelé- Experimentar o ensino-pesquisa-extensão na relação da pesquisa educativa enquanto princípio formativo e a ação de extensão com a escola pública em diálogo com a Cultura Corporal. <p>Unidade IV: Empreendedorismo e Inovação</p> <ul style="list-style-type: none"> • História do empreendedorismo e inovação (Shumpeter); • Empresa social vs Empreendedorismo social; • Como empreender; • Plano de negócios; • Projetos sociais. <p>Unidade V: Sustentabilidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sustentabilidade vs DS (tripê); • Impacto e Legados dos Mega-eventos Esportivos e suas implicações + e -; • A importância da sustentabilidade para a Gestão Esportiva.
--	--

Fonte: Elaboração do autor.

Quadro 8 – Sinopse com dados da disciplina “Administração e Organização Esportiva” (FEF/UFPA).

Ementa	Elementos gerais da Gestão Esportiva aplicados à Educação Física e Esportes – Princípios básicos e fundamentais da gestão esportiva, planejamento de eventos desportivos e gestão de instalações esportivas.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Capacitar recursos humanos no sentido da atuação em diversas dimensões da gestão e planejamento esportivo; - Ampliar as alternativas de mercado de trabalho para os futuros professores de EF; - Estimular o espírito empreendedor dos alunos; - Contribuir para a formação de profissionais com espírito crítico.
Conteúdos	<p>Unidade I: Teoria da Gestão Esportiva</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desporto vs Educação Física; - Gestão vs Administração; - História da Gestão Esportiva (GE); - Organizações; - Duas Visões da GE: EUA vs EU; - Perfil e competências do GD; - Diferentes Carreiras do GD; - Área de intervenção do GD. <p>Unidade II: Instalações Esportivas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tipos; - Fases de planejamento e execução; - Gestor Esportivo seu papel e funções. <p>Unidade III - Eventos Esportivos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tipos; - Mega-Eventos Esportivos; - Jogos Olímpicos; - Legado vs Impacto vs Heritage; - Planejamento de eventos esportivos.

Fonte: Elaboração do autor.

Podemos aferir que o empreendedorismo, colocado como um dos objetivos da disciplina “Administração e Organização Esportiva”, trata-se da ideologia de que a sociedade capitalista tem emprego para todo mundo, e o que falta é mais “empenho” do trabalhador durante o processo formativo para ocupar o posto de trabalho com eficiência e competência. A culpa pela falta de emprego, então, acaba sendo do próprio indivíduo. Nessa perspectiva, conforme Dardot e Laval (2016), para o

pensamento liberal, todo indivíduo tem o espírito empreendedor dentro de si, e cabe à economia de mercado estimular e liberar esse empreendedorismo humano.

O que se apresentou como sendo comum nas três disciplinas foram: **fundamentos da administração esportiva; planejamento, organização e execução de eventos; marketing e legislação esportiva**. Esses elementos constituem indicadores de que a formação de licenciados e a formação de bacharéis possuem a mesma base teórica, não sendo diferenciada pelos campos de intervenção, o que apresenta contradição à legislação vigente.

4.2.3 Competência e habilidade

No curso de bacharelado em Educação Física da UNIFAMAZ, essa categoria apareceu no PPC, em todas as estruturas do plano de ensino das disciplinas, e na entrevista de um docente. Conforme mostraremos:

[...] o curso de Bacharelado em Educação Física da FAMAZ [...] oferece uma formação geral sólida pautada em **habilidades e competências**, por Núcleo de Fundamentação, efetivando o diálogo permanente entre as disciplinas que compõe os núcleos. (UNIFAMAZ, 2017, p. 10, grifo nosso)

E, em um outro momento, o documento deixa explícito:

O projeto em questão visou atender ao que nele se preconiza como fundamentos da **educação contemporânea**, baseada em **competências e habilidades** [...]. (UNIFAMAZ, 2017, p. 05, grifo nosso)

De acordo com Ramos (2001), a noção de competência, no plano pedagógico, refere-se à organização e legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares ao direcionamento determinado pela produção de competências compatíveis com situações e tarefas específicas. “A escola é forçada a abrir-se ao mundo econômico como meio de se redefinirem os conteúdos de ensino e atribuir sentido prático aos saberes escolares” (Ibid., p. 222).

A nova geopolítica mundial implementada pelo modo de produção capitalista estrutura a mundialização do capital e, dessa maneira, dissemina-se a ideia de que estariam impondo novas demandas e termos da formação para a classe trabalhadora, tais quais: autonomia, raciocínio lógico, criatividade, responsabilidade e compromisso, capacidade de informação e atualização, adaptar-se às mudanças, domínio das

diferentes formas de comunicação, motivação, disciplina, dentre outras (ARAÚJO, 1999; FRIGOTTO, 2010; NOZAKI, 2015; SILVA, 2008).

Além disso, o discurso educacional contemporâneo, de acordo com Duarte (2010) e Rossler (2004), está impregnado pela fraseologia ideológica que tenta embelezar as relações nas instituições educacionais, com dizeres de que é preciso formar homens livres, adequados às novas exigências da sociedade moderna, que saibam fazer (saber-fazer), que saibam aprender (aprender a aprender) e pensar criticamente por si sós, agir livremente com competência, habilidade e responsabilidade. Assim, a preparação dos estudantes está condicionada às habilidades e competências. Podemos perceber tal discurso na fala do docente F3:

Eu acredito que contexto de ementa poderia melhorar as habilidades e competências. Então, quando pensamos em habilidades e competências a ementa acaba sendo um fator norteador para isso. Quando pensamos em conteúdo, habilidades e competências, eu entendo que possa melhorar, mas ainda é algo que agrega muito na preparação desses estudantes. (F3)

Outro dado que nos chama atenção é o primeiro objetivo da disciplina “Gestão em Educação Física e Esporte” (conforme Quadro 7), o qual esboça: “Capacitar profissionais dotados de competências e habilidades para atuação em diversas dimensões da gestão esportiva”.

Para Silva (2008) e Dartot e Laval (2016), no mundo contemporâneo das transformações na produção e trabalho, a necessidade de ser mais competitivo é uma tendência liberal que assola não só as empresas, como também a subjetividade dos indivíduos. Isso demanda uma formação capaz de prepará-los para a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes que permitam enfrentar situações de contingência, transferindo para essas situações seu saber-fazer e saber ser.

A educação é o principal capital humano, uma vez que é concebida como produtora de capacidade de trabalho, logo, é um investimento como qualquer outro e fonte de satisfação futura (FRIGOTTO, 2010; SCHULTZ, 1971). Portanto, profissionais formados nessa lógica não percebem as contradições inerentes ao mundo do trabalho e acabam adaptando-se à nova lógica da racionalidade neoliberal, contribuindo para a perpetuação do *status quo* vigente

A FEF/UFPA, no seu PPC, explicita que a formação está inspirada nas competências emanadas da Resolução nº 01/2002, que institui as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, como podemos observar:

- I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. (UFPA, 2011, p. 5)

Dessa forma, encontramos nexos na formação de professores/profissionais de Educação Física e o modo que o capital organiza a vida, uma vez que, não tendo oportunidades para todos na sociedade capitalista, educam para o desemprego (GENTILI, 1998). No contexto de políticas neoliberais, cuja concepção de Estado mínimo perdura o sentido individual/individualista no processo formativo, a fim de sobressair perante as mazelas sociais almejando ascensão social, por isso, o discurso dominante do empreendedorismo. De acordo com o autor supracitado:

Morta definitivamente a promessa integradora do pleno emprego, restará ao indivíduo (e não ao Estado, às instâncias de planejamento ou às empresas) definir suas próprias opções, suas próprias escolhas que permitem (ou não) conquistar uma posição mais competitiva no mercado de trabalho. (GENTILI, 1998, p. 81)

4.2.4 Fragmentação

Em relação à categoria “fragmentação” da formação entre a licenciatura e o bacharelado, os docentes de ambos os cursos são uníssonos em afirmar que são contrários à divisão. Nesse excerto das entrevistas, podemos constatar que eles exaltam a hegemonia de um grupo dominante no embate da formação, o CONFED, que prima pela divisão. Conforme podemos observar:

Bom, na minha opinião está muito relacionado com o que foi demandado pelo Conselho Federal de Educação Física, então, é a partir do conselho que houve essa divisão, mas se você pegar uma matriz de um curso de bacharelado e uma matriz de um curso de licenciatura, verá que às disciplinas

parecem muito. Então, você vai ter três, cinco disciplinas que são de fato diferentes que têm a característica para aquela praia do bacharelado e disciplinas que têm aquela praia da licenciatura. (P2)

Acho que foi um grande equívoco esse foi um debate que passou distante das reflexões teóricas. Essa ação hoje do campo legal que cai sobre a nossa área, não houve um debate com quem formula na área no campo, nem as entidades, nem instituições formadoras foi um grupo fora de uma ação política, num contexto histórico que decidiu que queria criar um conselho de classe que, para isso, teria um impacto direto sobre a formação na nossa área. (P3)

Nas falas dos docentes, percebemos que eles expressam a hegemonia do setor dominante na área, representado pelo CONFEF que, em se tratando da formação, sempre manteve o interesse em direcionar o campo da Educação Física, isso fica evidenciado a partir dos estudos de Birk (2005), a qual analisou os interesses e disputas no processo de formulação das diretrizes de 2004, por meio das Comissões de Especialistas de Ensino em Educação Física (COESP-EF). Taffarel e Santos Júnior (2010) ressaltam a pretensão do CONFEF com a divisão do curso:

Esse divisionismo na profissão implicará a formação de grupos corporativistas, posto que cria privilégios e serve de caldo cultural para a ação de organismos mercadológicos que criam, de forma esotérica, códigos e normatizações que servem como elemento de coerção, patrulhamento e censura (basta ver o código de ética elaborado pelo sistema Confef/Cref). (TAFFAREL; SANTOS JUNIOR, 2010, p. 36)

A luta de classes entre os grupos que disputam a formação também é perceptível. Sobre isso, Marx (2007, p. 47) nos diz: “As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante”. Portanto, a fragmentação da formação atende aos interesses do CONFEF, pois, de acordo com os estudos de Nozaki (2004), o bacharelado na Educação Física representa o próprio interesse do capital na área.

Tal divisão, além de não ter sustentação epistemológica, põe trabalhador contra trabalhador já no processo de formação inicial, isto é, estudantes da licenciatura contra estudantes do bacharelado e vice-versa. Como podemos perceber na fala do docente F3:

Eu não concordo, eu acho que o ideal seria os dois juntos, mas o que eu percebo é: quem é da licenciatura critica muito a área da saúde. Quem é da área da saúde critica...na verdade nem vejo muito isso no bacharelado, tá? Bacharelado não tem muito essa rixa com o pessoal da licenciatura, eu vejo

muito o pessoal da licenciatura – e te falo porque sou formado pela UEPA – e vejo briga ideológica, partidária, desnecessária e, ao invés de agregar, de juntar...não! Eles acabam tendo mais problema e criando mais problema para uma formação mais adequada para o profissional de Educação Física. Então, essa briga, essa rixa entre bacharelado e licenciatura e que eu percebo que vem da área da galera da licenciatura, do licenciado, da escola só faz atrapalhar o crescimento do nosso curso. (F3)

Um docente da FEF/UFPA e um docente da UNIFAMAZ reconhecem que tal divisão se trata apenas em atender ao ordenamento legal, pois epistemologicamente não existe diferença no conteúdo dos dois cursos. Vejamos:

Olha, ela tanto é somente de ordem legal que na prática ela se mistura, né? Na prática a gente não consegue, a gente tenta fazer essa separação, mas quando sai do meio acadêmico, ela na sociedade se mistura, inclusive pelo entendimento de muitos profissionais, eu que sou do tempo antigo, muitos profissionais formados na minha época desconhecem, inclusive essa distinção legal, eles nem sabiam que existia. (F2)

A minha opinião é que de fato isso é mais do ponto de vista legal. Quando a gente vai fazer a análise do que é o PPC, o PPC dá conta. A formação, essa formação que a gente chama de ampliada, ela dá conta de atender tanto a licenciatura quanto o bacharelado. E a gente vai fazendo pesquisas de outras grades curriculares do que é bacharelado a gente vê que não tem diferença a não ser os estágios. Eu achei dar aula no bacharelado e não via diferença, a não ser os estágios. Então, do ponto de vista epistemológico não tem como dividir. Não tem como dizer que uma área tem que ter “x” conhecimentos outra tem que ter “y” não tem o conhecimento ele é único não dá pra dividir, né? E aí mais uma vez o professor ele vai ser professor nos dois contextos. (P4)

No entanto, dois docentes da UNIFAMAZ reconhecem existir diferença de conteúdos entre os graus de formação:

Eu entendo que o conteúdo é diferente, os objetivos são diferentes. Então, você tenha, talvez uma intervenção com foco em determinados objetivos, quando pensa em bacharelado, pensa-se em performance, aptidão física, saúde, qualidade de vida. Na licenciatura, a minha formação me leva a pensar no indivíduo, na sociedade, na questão de classe. (F3)

Acho que existem conteúdos em comum até o segundo ano da Educação Física, aí depois disso quem quer seguir no bacharelado vai focar nos conteúdos, disciplinas para esse mercado. Quem quer licenciatura e atuar na escola teria conteúdos específicos para trabalhar nessa área. Então, nessa necessidade específica, eu penso que poderia surgir essa estratégia que já tem inclusive em alguns lugares do Brasil. Você faz entra junto e depois muda. Ah eu quero ser licenciado, eu quero ser bacharel cada um vai para o seu projeto e quem quiser completar os dois tirando os dois diplomas completa mais 1 ou 2 anos não lembro direito. (F3)

Com o intuito de aprofundar a análise quanto à aproximação ou distanciamento dos dois graus em relação aos seus conteúdos, apresentamos um quadro sinóptico das seguintes disciplinas: Futsal, Futebol, Natação (Quadros 9, 10, 11, 12 e 13).

Quadro 9 – Sinopse com dados da disciplina “Futebol e Futsal” (UNIFAMAZ).

Ementa	Esta disciplina aborda conhecimentos metodológicos do processo ensino-aprendizagem dos fundamentos técnicos e táticos no futebol e no futsal, sua aplicabilidade da iniciação ao treinamento de alto rendimento, analisando as regras e aspectos gerais, contextualizando a evolução histórica, considerando-se relações de etnia e gênero.
Conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizagem e Metodologias envolvidas no processo de ensino aprendizagem do futsal; - Divisão didática de um planejamento; - Futsal: fundamentos e regras sistemas de jogo; - Fundamentos e habilidades motoras do futsal; - Regras do Futsal; - Respostas fisiológicas e treinamento físico Testes físicos futsal; - Introdução, história e evolução do futebol no mundo; - Ensino e aprendizagem (EA) do futebol nos diversos níveis de ensino; - Fundamentos e habilidades motoras do futebol; - Regras do Futebol; - Sistemas e Padrões de jogo inerentes ao Futebol; - Valências físicas envolvidas no Futebol; - Testes físicos no Futebol; - Treinamento das valências físicas inerentes ao futebol

Fonte: Elaboração do autor.

Quadro 10 – Sinopse com dados da disciplina “Natação” (UNIFAMAZ).

Ementa	Esta disciplina aborda conhecimentos metodológicos do processo ensino-aprendizagem da natação, através da análise dos conteúdos de adaptação e iniciação, mecânica dos 4 nados, princípios físicos da água, princípios técnicos, fisiológicos e organizacional do treinamento, regras e contextualização considerando-se relações de etnia e gênero.
Conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> - Histórico da natação; - Evolução da natação em diferentes momentos na história; - Propriedades físicas da água; - Noções de adaptação ao meio líquido; - Natação para crianças; - O nado de crawl: posicionamento do corpo, posicionamento da cabeça, técnica da pernada, técnica da braçada, respiração, coordenação de braços e pernas, educativos, regras das provas; - O nado de costas: posicionamento do corpo, posicionamento da cabeça, técnica da pernada, técnica da braçada, respiração, coordenação de braços e pernas, educativos, regras das provas; - O nado de peito: posicionamento do corpo, posicionamento da cabeça, técnica da pernada, técnica da braçada, respiração, coordenação de braços e pernas, educativos; - O nado de borboleta: posicionamento do corpo, posicionamento da cabeça, técnica da pernada, técnica da braçada, respiração, coordenação de braços e pernas, educativos; - Preparação física para a natação: preparação física na natação.

Fonte: Elaboração do autor.

Quadro 11 – Sinopse com dados da disciplina “Futsal” (FEF/UFPA).

Ementa	Disciplina de caráter teórico/prático que estuda os fundamentos técnicos e táticos do futsal, compreendendo os sistemas organizacionais, observando o processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração os aspectos sociais, psíquicos e
---------------	---

	biofisiológicos coexistentes durante a sua prática. Compreende as regras oficiais, e possibilidades de adaptação da modalidade em função de especificidades temporais e espaciais em diferentes situações, interpretando e aplicando metodologias eficazes para aquisição das habilidades do esporte. Descreve os elementos básicos e aspectos metodológicos do ensino do futsal. Viabiliza a prática pedagógica com a comunidade a partir da realidade que apresenta o futsal como elemento constituinte da educação física.
Conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> - Características históricas do futsal; - O papel do futsal na escola; - Componentes fundamentais da modalidade futsal; - Noções táticas preliminares: sistemas ofensivos e defensivos; - Planejamento e execução de programas de ensino do futsal; - Ações de projetos com escolinhas de futsal; - O futsal como elemento catalisador no processo de inclusão entre crianças e jovens; - Treinamento de futsal em escolas, clubes e associações comunitárias; - Compreensão das regras e da estrutura organizacional da confederação e das federações de futsal; - Futsal na perspectiva do rendimento; - A perspectiva do futsal o século XXI.

Fonte: Elaboração do autor.

Quadro 12 – Sinopse com dados da disciplina “Futebol” FEF/UFPA.

Ementa	Disciplina de caráter teórico/prático que estuda os fundamentos técnicos e táticos do futebol de campo, compreendendo os sistemas organizacionais, observando o processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração os aspectos sociais, psíquicos e bio-fisiológicos coexistentes durante a sua prática. Compreende as regras oficiais, e possibilidades de adaptação em função de especificidades temporais e espaciais em diferentes situações, interpretando e aplicando metodologias eficazes. Descreve os elementos básicos e aspectos metodológicos do ensino do futebol. Viabiliza a prática pedagógica com a comunidade a partir da realidade que apresenta o futebol como elemento constituinte da educação física e de paixão nacional.
Conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> - História e futebol; - Sociedade e futebol; - Futebol escolar; - Iniciação desportiva no futebol: princípios metodológicos e vivências motoras; - Aspectos técnicos do futebol (do domínio e condução de bola, dos passes diversos, dos tipos de chutes, da antecipação e desarme, dos dribles, do cabeceio, da posição de goleiro); - Noções táticas preliminares: sistemas ofensivos e defensivos; - Planejamento e execução de programas de ensino no futebol; - Ações de projetos com escolinhas de futebol de campo; - Treinamento de futebol em escolas, clubes e associações comunitárias; - Futebol na perspectiva do rendimento; - Aspectos organizacionais de eventos comemorativos, competitivos integrativos na perspectiva do futebol de campo; - Compreensão das regras e da estrutura organizacional da confederação e das federações de futebol; - O futebol de campo como elemento catalisador no processo de inclusão de crianças e jovens que vivenciam a modalidade esportiva para transformação social; - A perspectiva do futebol para o século XXI.

Fonte: Elaboração do autor.

Quadro 13 – Sinopse com dados da disciplina “Natação” (FEF/UFPA).

Ementa	Disciplina de caráter teórico-prático que promove a natação como prática de cultura corporal, viabilizando reflexões acerca do fenômeno natação e suas dimensões técnicas e pedagógicas. Trata da compreensão do desenvolvimento motor do ensino da natação nas aulas de educação física. Caracterizando-se pelo aprofundamento
---------------	---

	dos aspectos biomecânicos e metabólicos do ato de nadar. Busca o aperfeiçoamento dos nados institucionalizados. Abrange elementos fundamentais do salvamento aquático, além de regras e noções gerais sobre competições de natação.
Conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> - Interação meio líquido e ser humano - Aperfeiçoamento técnico dos 4 nados convencionais - Desenvolvimento motor na prática da natação - Aspectos biomecânicos da natação - A fisiologia da natação - A natação e a performance - Saídas e viradas- Aspectos organizacionais de eventos comemorativos, competitivos integrativos na perspectiva do futebol de campo; - Desenvolvimento do Nado Medley - Métodos de avaliação em natação - Periodização - Organização de eventos aquáticos - Concepções de maratonas aquáticas - Natação e marketing - Salvamento aquático

Fonte: Elaboração do autor.

Destarte, após a análise dos planos de ensino, podemos afirmar que o conhecimento tratado nos dois cursos sobre o Futsal são: **histórico do futsal, fundamentos técnicos e táticos, treinamento da iniciação ao alto rendimento e regras oficiais**. A diferença consiste no fato de que o bacharelado aborda questões transversais de **étnica e gênero**, embora não esteja claro como se dá tal abordagem; e a licenciatura **trata do papel do futsal na escola**.

Na disciplina Futebol, o que há de comum aos dois graus são: **história da modalidade, ensino dos fundamentos técnicos, regras, treinamento das valências físicas e alto rendimento**. Além disso, a licenciatura ainda aborda: **sociedade e futebol, futebol escolar e perspectivas do futebol para o século XXI**.

Na disciplina Natação, eis o comum entre as duas habilitações: **técnica dos nados, propriedade física da água e preparação física**. Além disso, o bacharelado trata da **história da natação**; a licenciatura aborda **fisiologia e biomecânica**. Constatamos, com isso, diferença mínima entre os dois cursos.

Diante do exposto, inferimos que as três modalidades esportivas, comuns à grade curricular de licenciados e bacharéis, possuem o mesmo conteúdo com mínimas diferenças. A abordagem do aspecto técnico do gesto motor é hegemônica. Portanto, podemos constatar que as falas dos docentes F2 e P4 têm coerência quando afirmam não existir diferença epistemológica entre as duas habilitações.

Sobre isso, constatamos o que Daólio (1998) já apontava na década de 1970, que a formação não dava subsídio teórico-prático para pensar o esporte para além do aspecto técnico. Assim, não conseguindo tratá-lo nos aspectos histórico, cultural,

sociológico, econômico, como fenômeno de *marketing*. Reduzir a compreensão do esporte ao aspecto técnico, de alto rendimento, é perdê-lo de vista como fenômeno social e passível de estabelecer nexos com a sociedade, possibilitando a formação crítica do sujeito.

Já para Castellani Filho (2002), ao relatar sua experiência na graduação, diz que os aspectos técnicos eram rotineiros e as avaliações eram sobre o saber-fazer, as aulas teóricas eram sobre as regras e as metodologias de ensino levavam a sequência didática ao aprendizado da modalidade esportiva.

Outro trecho da fala da docente F1 diz que a fragmentação parece ter sido consciente. E realmente foi, pois a luta de classe no interior da Educação Física expressou a hegemonia do capital, representado pelo CONFEF. A professora do curso de bacharelado reconhece que, na formação do bacharel, falta o aspecto que o licenciado tem, ou seja, a ação pedagógica. Conforme a entrevista:

E eu acho que a tendência para essa divisão, ela foi articulada para tentar atender mais especificamente determinado público, com determinada prática. E se a gente for ver a formação do professor ela realmente tem determinadas características específicas que o bacharel não precisa. Ele não tem. Não estou dizendo que ele não precisa, talvez ele não vá se utilizar na sua prática diária, entendeu? Eu tento sempre ver que dividiram por alguma justificativa é consciente. Por exemplo, há determinadas características da licenciatura que o bacharel em sua prática diária não é contemplado, entendeu? E realmente estar dentro da escola é diferente de estar fora da escola. Tanto que a licenciatura contempla estar dentro da escola. Acho que veio de alguma forma somar, acho que inicialmente a ideia “quebrou a perna” de muita gente, porque você já saía da faculdade podendo atuar em diferentes campos e quando você quebra essa ideia e divide “Ah! Agora tenho que escolher!” Mas eu acho que veio para direcionar a licenciatura mais para dentro da escola mesmo, porque a gente tinha o mesmo tempo de estudo para ver tudo e agora a gente passa 04 (quatro) anos ouvindo questões específicas para a licenciatura ou 4 anos específicos para o bacharelado. Assim se a gente for pensar eu acho que currículo ficou mais voltado mesmo para cada área, entendeu? Mas enfim. A base biológica é a mesma para as duas habilitações, como está acontecendo com a nova Resolução, mas bom... enfim. Está assim e eu acho que vai ficar assim por um bom tempo. (F1)

A concepção de formação ampliada defende que a identidade da Educação Física é a docência, assim, independentemente do campo de intervenção, as práticas corporais são mediadas pela ação pedagógica. Por fim, a fala da docente expressa uma desilusão, pois reconhece que a formação ficou mais voltada para cada campo de intervenção, e diz que “Está assim e eu acho que vai ficar assim por um bom tempo” (F1). Marx (2011, p. 25), no “O 18 de brumário de Luíz Bonaparte”, escreveu: “Os homens fazem sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea

vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram”. Por conta disso, devemos resistir, lutar e transgredir as amarras impostas pelo modo de produção capitalista.

No que diz respeito à Resolução nº 06/2016, existe um Comitê Nacional contra as atuais DCN's da Educação Física. O grupo reivindica a revogação das atuais DCN's e a convocação de toda a comunidade acadêmica, científica e movimento estudantil para participar da audiência pública com o objetivo de aprofundar as discussões das Diretrizes. Tendo em vista que, segundo Ventura e Anes (2021), o movimento político que gerou as atuais Diretrizes ainda se mostra sombrio.

4.2.5 Formação única

Ademais, dois professores, um do curso de licenciatura FEF/UFPA e outro do bacharelado da UNIFAMAZ, explicitam suas vontades para a formação única, conforme segue o trecho da entrevista:

A minha opinião, que mesmo tendo sua lógica própria, era necessário que o profissional entendesse das duas lógicas, porque eu não consigo perceber o bacharel, até na fala, ele utiliza os termos: “o meu aluno”, “darei aula”, termos essencialmente da licenciatura se chama de professor, então, olha a confusão de ideias que nem ele se vê como bacharel. Então, eu acho muito bom que fosse um entendimento geral [...] olha só olha a falta que faz as metodologias nas nossas aulas de esporte, as metodologias como a gente trabalha mesmo, metodologia do vôlei, metodologia na licenciatura, então, eu vejo que era necessário sim o bacharel ter esse conhecimento e o licenciado ter outros conhecimentos que, no caso, é a biomecânica, as disciplinas do corpo. O licenciado vai trabalhar com o corpo também, então, acho que os dois precisavam aprender tudo. Eu sou defensora dessa linha. (F2)

Então, essa conciliação entre esse ensino tanto para o espaço escolar quanto não escolar ele vem a partir dessa compreensão de que o professor de Educação Física está ensinando nos dois espaços e que ele precisa se apropriar daquele conteúdo e mostrar aquela modalidade, os fundamentos, a história, tudo aquilo que perpassa por aquele conteúdo e ele vai precisar fazer as adequações de acordo com aquele contexto no projeto, na escola, em uma escolinha. O conhecimento seria único. (P4)

Desde a Minuta de Resolução de 2015, em que a morte do bacharelado foi anunciada, direcionando a formação única em licenciatura, o CNE reconheceu as produções do campo, por meios de suas pesquisas a nível de mestrado e doutorado, de que a licenciatura garantiria a atuação em diferentes campos, e que tal divisão era interesse mercadológico do CONFEF. Como ponto sombrio já anunciado por Ventura

e Anes (2021), destaca-se a mudança radical da Minuta de Resolução de 2015 e a fragmentação da formação por meio da Resolução nº 06/2018.

As opções que as IES têm de saída, a partir das novas DCNEF (BRASIL, 2018), uma delas, de forma estratégica para pensar o curso em uma perspectiva da formação de caráter ampliada, é a formação integrada, que contempla as duas habilitações. Inclusive, o novo currículo da FEF/UFGA, que se encontra em discussão e elaboração, vai adotar a formação integral. Isso porque a FEF/UFGA já traz essa experiência da licenciatura em caráter ampliado no seu PPC e na organização das disciplinas. Sobre isso, vejamos o que comenta o docente P4:

É uma tarefa complexa fazer essa seleção, fazer essas escolhas para o currículo, mas o que tem movimentado, o que tem sido o ponto de partida para a gente pensar a formação é tentar, no nosso caso, fazer essa formação que de fato ela consiga juntar as duas habilitações e que a gente acredita que não seja necessária essa fragmentação, que até para fazer essa seleção ficamos em dúvida do que é do bacharelado, porque é da licenciatura também. Então, o que motiva a gente fazer essas escolhas é a gente pensar em um profissional, no sujeito que será um professor crítico no sentido de entender as práticas corporais, entender os conteúdos da Educação Física a partir de um olhar ampliado. (P4)

Evidencia-se a preocupação com a formação crítica do futuro profissional, na medida em que o docente entende a objetividade das práticas corporais independentemente do campo de atuação. Por isso, a decisão política na defesa do caráter ampliado, que também está expressa no PPC. Conforme o excerto:

[...] a proposta da FEF/ICED da UFGA vincula-se ao objetivo de legitimar novas iniciativas legais para a área, no que diz respeito à educação escolar, sem deixar de considerar em momento algum a prática educativa em ambientes não escolares. (UFGA, 2011, p. 09)

Conforme o mesmo documento:

Ao defender em seu PPP o perfil Licenciatura com caráter ampliado, a FEF/ICED formará professores de Educação Física capazes não só de reconhecer, respeitar e atender às diversidades de nossa região, mas também, e fundamentalmente, preparados para atuarem tanto à luz da excelência quanto do compromisso com a formação cidadã, por meio da ação docente, sua razão de ser, em espaços formais e informais de ensino, loci de atestada carência de professores com tal perfil em nosso Estado. (UFGA, 2011, p. 10)

Assim, a licenciatura de caráter ampliado é um ato político, haja vista que não desqualifica o trabalhador em uma formação acadêmica unilateral, ao dividir os

profissionais entre graduados e licenciados (BRASIL, 2004), não forma a partir das competências do mercado de trabalho e, tão pouco, na lógica da reestruturação produtiva (TAFFAREL *et al.*, 2007a, 2007b).

Ademais, percebemos o caráter ampliado na disciplina Basquetebol da FEF/UFPA, ao tratar a modalidade no espaço escolar e não escolar na perspectiva do lazer e do rendimento, conforme o quadro sinopse (Quadro 14):

Quadro 14 – Sinopse com dados da disciplina “Basquetebol” (FEF/UFPA).

Ementa	Origens e transformações históricas do basquetebol. Fundamentos básicos e específicos e suas possibilidades de ensino no espaço escolar e não escolar. Aspectos táticos, da iniciação ao aperfeiçoamento. Regras oficiais. Iniciação ao basquetebol em cadeira de rodas. Planejamento e execução de programas de ensino e treinamento de basquetebol. Possibilidades de re-significação teóricas e metodológicas do ensino do basquetebol enquanto componente curricular da escola.
Objetivo Geral	Oportunizar ao corpo discente a compreensão, o aprendizado e a reflexão crítica sobre o basquetebol enquanto conteúdo da educação física escolar, bem como, na perspectiva do lazer e do rendimento.

Fonte: Elaboração do autor.

4.2.6 Esporte na licenciatura

A categoria a ser analisada nesta subseção é o ensino do esporte na licenciatura, que se subscreve na categoria de conteúdo ensino. Na fala do docente P2, encontramos uma contradição com o próprio caráter ampliado da licenciatura da FEF/UFPA, pois, segundo o professor, o currículo tem disciplinas duras que não deveriam caber ali, porque tal conhecimento é do bacharelado. Associa o conhecimento a ser ensinado na escola com a ludicidade, logo, podemos estreitar relação com a proposta de ensino de Sávio Assis. De acordo com o professor:

Nós temos várias disciplinas que tratam de algumas temáticas que normalmente não são relatadas na literatura com relação à formação de professores, tanto é que a nossa matriz tem um diferencial com relação a uma matriz de licenciatura. Porque ela traz várias coisas que, teoricamente, não deveriam caber ali, porque são coisas mais duras, né? Que aí é o caso de Nutrição, Bioquímica, então, essas disciplinas tem mais um caráter associado à questão do bacharelado que, a partir do momento que eu domino essas informações, eu sei como explorar isso nas determinadas modalidades e fazer com que o indivíduo consiga ter um bom rendimento. Quando eu trago isso para escola, aí a ideia é fazer com que aquele tipo de modalidade seja divertido para o aluno. (P2)

Sávio Assis (2001) adere à perspectiva do lúdico no ensino do esporte como elemento de superação da reificação do esporte e da alienação *no* e *pelo* esporte. Excluir a tensão lúdico/agonístico que é parte constituinte do esporte ou evidenciar o

lúdico, desprezando seu caráter agonístico ou vice-versa, constitui um grave equívoco, na medida em que não revela a dinâmica íntima do fenômeno. Logo, a compreensão do esporte em si é esvaziada.

O debate em torno do lúdico na formação humana (universal) e na graduação (singular) é mediado pela literatura da Educação Física, educação e demais áreas (particular). Não é de se estranhar que, na organização do trabalho pedagógico da escola, o lúdico tenha centralidade no processo educacional, visto que é “[...] o melhor caminho para o bom trabalho pedagógico escolar” (FERREIRA; MERGULHÃO, 2021, p. 03).

Para Marx (2008a), o primeiro passo de seu projeto intelectual é a produção material, isto é, como os indivíduos produzem em sociedade, a produção de indivíduos determinada é o verdadeiro ponto de partida. Assim, no processo de crítica à centralidade do lúdico na formação humana, ainda de acordo com Ferreira e Mergulhão (2021), o lúdico nada explica de concreto e, ao mesmo tempo, é o próprio sujeito das relações pedagógicas. A radicalidade em busca da compreensão do real (que vai à raiz) é direcionar o estudo para o próprio homem, ontologia do ser social, este sim, real.

Outro docente, no sentido da autonomia pedagógica, adota outros pressupostos filosóficos para o ensino do esporte que não o presente no PPC. Como se observa:

Até conceitualmente os pressupostos filosóficos que estão no currículo apontam muito para a cultura corporal e acenam um pouco lá para o Kunz, mas algumas perspectivas que eu gosto não aparecem por ali, que a própria cultura corporal, coletivo de autores, meio que não trabalha muito, então, por exemplo, metodologia situacional que é que o esporte usa muito isso, método situacional ele não aparece nessas metodologias. Então, o que acontece é que para além do que está previsto no PCC e para além do que está definido na ementa, quando eu trabalho com essas disciplinas, procuro romper com essas limitações e apresentar novas possibilidades. Mas sempre tensionando com aquilo que está posto como algo previsto no PPC. Então, você apresenta o que está previsto e busca outras formas para além daquelas. (P1)

O método situacional, comentado pelo docente, compõe-se de jogadas básicas extraídas de situações próprias do desenvolvimento do jogo. Aproximamos tal método ao campo da pedagogia do esporte, visto que propõe como objetivo colocar o indivíduo em situação real de jogo sem, de início, preocupar-se com a especificidade do movimento. Resolver situações problemas que, porventura, são situações do próprio jogo em si. De acordo com Duarte (2010), essa ideia é denominada como

aprendizagem significativa ou conteúdo contextualizados. Portanto, ensinar conteúdos que não tenham utilidade no cotidiano do estudante tornou-se atividade antipedagógica. Constatamos autores da pedagogia do esporte nas referências da disciplina que o docente leciona, como Montagner, Ferreira e Paes (2009), no texto “Pedagogia do esporte – Basquetebol: Iniciação e treinamento”⁶¹, e Paes (1992), no estudo “Aprendizagem e competição precoce: o caso do basquetebol”⁶².

Para um projeto de formação crítica, a pedagogia do esporte não emancipa o sujeito. Apesar de que, segundo Scaglia (2014), ela não se refere ao marco temporal, mas abarca, também, proposições didático-metodológicas que são divergentes teoricamente entre si e que tecem críticas ao método tradicional de ensino e treinamento do esporte. Outro docente explicita suas metodologias para ensinar o esporte na licenciatura:

A gente parte das metodologias tradicionais que são centrais enquanto docente, então, vai a metodologia analítico sintético. Então, parte-se deste universo e depois começa a pensar em construir alternativas, então, você traz a situacional que não é metodologia ativa, ela não é conceitualmente emancipatória e você vai buscando outras possibilidades de metodologias. (P1)

A pedagogia histórico-crítica não nega as metodologias anteriores, mas as incorpora em seu projeto de emancipação do sujeito histórico. Então, começar o ensino do esporte pela metodologia tradicional é perder de vista um projeto maior de compreensão do esporte. Para Saviani (1988, p. 6), “[...] é a partir do mais desenvolvido que se pode compreender o menos desenvolvido e não o contrário [...], isto é, o mais desenvolvido é a chave para explicar o menos desenvolvido, assim, para um PPC que almeja a formação emancipatória, deve-se partir das pedagogias críticas para o ensino do esporte.

4.2.7 Esporte no bacharelado

O ensino do esporte no bacharelado dá ênfase à qualidade de vida, condição esportiva e treinamento. Conforme entrevista dos docentes:

⁶¹ Cf. MONTAGNER, P.; FERREIRA, H.; PAES, R. **Pedagogia do esporte – Basquetebol: Iniciação e treinamento**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 2009.

⁶² Cf. PAES, R. R. **Aprendizagem e competição precoce: o caso do basquetebol**. Campinas: UNICAMP, 1992.

É como eu te falei mexer com esporte, às vezes, a maioria na verdade dos alunos quanto entram na faculdade, acham que mexer com esporte é só questão de mexer com atleta. Então, a gente utiliza o esporte, inclusive na questão lúdica, recreacional do esporte aplicado, mesmo como eu te falei, para todas as idades. Então, a ideia de se trabalhar o esporte não é só questão de ver regra, não é questão de medida de quadra, entendeu? É como é que tem que lançar a bola? A questão, inclusive na infância, é de dar iniciação a esse esporte de forma mais lúdica possível, até porque o aluno é obrigado a depois seguir uma carreira esportiva. Então, a ideia do bacharelado é desenvolver o esporte em todas as suas dimensões, desde a questão recreacional até a questão da profissionalização. (F1)

De uma maneira mais ampla e geral o ensino do esporte está ligado com dois fatores: o primeiro, a questão do que isso pode interferir na vida de quem o pratica, seja no contexto de saúde, biológico, psicológico, social, comportamental, então existe toda uma interferência abrangente aí em todas essas áreas, tendo vários fatores interferindo em várias áreas importantes do indivíduo. E o outro, é o próprio ensino da técnica, do gesto motor, então tem-se o indivíduo que precisa aprender a técnica, o gesto motor, mas, ao mesmo tempo, precisa estabelecer um crescimento e desenvolvimento em todos os âmbitos da vida, seja biológico, psicológico, social e neurológico. Então, o ensino do esporte tem que abranger essas duas áreas: o gesto motor, mas também outros fatores importantes que contribuirão para que o indivíduo seja relevante na sociedade. (F3)

Na correlação de força contra a burguesia, é preciso a classe trabalhadora tomar consciência em si, daí a importância de estabelecer nexos do esporte com a sociedade capitalista, tal conteúdo do bacharelado exprime o interesse da classe dominante nas práticas corporais. De acordo com Bourdieu (2017), em “A distinção”, as diferentes classes não estão de acordo em relação aos ganhos esperados da prática de esporte. O autor diz que a burguesia tem maior interesse em manter um corpo saudável e em questões essencialmente higiênicas. Assim, isso faz com que o esporte, como fenômeno social, não seja contemplado na formação do futuro bacharel.

4.2.8 Metodologia

Ademais, quanto à subcategoria metodologia, o curso de licenciatura da FEF/UFPa, segundo seu PPC, não tem acordo com as pedagogias hegemônicas do “aprender a aprender” (DUARTE, 2010). Conforme escrito:

[...]os conhecimentos a serem apreendidos ao longo da formação do discente do Curso de Educação Física – Licenciatura da FEF/ICED não podem ser reduzidos às dimensões do **aprender a aprender, do aprender a fazer**, do aprender a ser e aprender a conviver. (UFPa, 2011, p. 13)

Na contramão das pedagogias contemporâneas, um docente do curso ressaltava que aborda o esporte em uma dimensão mais ampliada a partir da abordagem crítico-superadora:

Particularmente para mim a que mais dá conta é a abordagem crítico-superadora, a partir das discussões do coletivo de autores, porque eu acho que ela é uma abordagem bastante problematizadora. Então, ela permite a gente pensar o esporte de uma forma vinculada ao contexto social. Então, você não pensa esse esporte de uma forma isolada a gente vai pensar esse esporte como um reflexo daquele contexto no qual ele está inserido e ela permite você entender o esporte enquanto uma prática corporal como patrimônio histórico, como conhecimento acumulado que deve ser democratizado, como uma prática social. Então, você acaba conseguindo trazer uma perspectiva mais ampla, mais crítica, mais contextualizada do esporte. (P4)

No plano de ensino da disciplina Voleibol, é possível perceber o esporte sendo abordado como fenômeno social, conforme quadro sinopse (Quadro 15):

Quadro 15 – Sinopse com dados da disciplina “Voleibol” (FEF/UFPA).

Ementa	Compreensão e análise da modalidade esportiva, dentro do contexto do fenômeno Esporte, em situações teóricas e práticas. Conhecimento da evolução e do estágio atual – Abordagem dos procedimentos pedagógicos para a aprendizagem dos fundamentos, observando o mecanismo dos movimentos básicos – Estudo didático pedagógico dos sistemas táticos – Conhecimento das Regras Oficiais – Planejamento e execução de ensino nos diversos níveis escolares.
Objetivo Geral	Compreender o voleibol dentro do fenômeno esporte, em espaços escolares e não escolares, em seus aspectos teóricos e metodológicos.

Fonte: Elaboração do autor.

Outro docente diz ser a vivência do professor com determinada modalidade esportiva relevante para o saber fazer, e o ensino precisa ser recreativo. Segue o trecho da entrevista:

O professor que irá ministrar aquela disciplina ele tem certa vivência porque isso facilita o desenvolvimento da modalidade e com relação as metodologias que possam ser mais estimulantes, motivantes aí o professor tem que buscar na literatura para dentro do seu planejamento e pensar em uma coisa diversificada que não seja muito maçante para trabalhar aqueles fundamentos que são associados a modalidade de uma forma mais recreativa, né? (P2)

Colocar o lúdico no processo de centralidade da formação humana é secundarizar a possibilidade da crítica, À medida que definimos o ato de conhecer como subjetivo (ludicidade, lúdico, recreação, lazer), perdemos de vista a luta pela democratização do saber historicamente sistematizado, o qual é apropriado pela

classe burguesa de forma privada para manter seus privilégios como classe hegemônica (ROSSLER, 2010).

Já o curso de bacharelado da UNIFAMAZ dá destaque à metodologia ativa, conforme podemos perceber na entrevista de seus docentes:

*As nossas metodologias a gente trabalha muito, na parte teórica, com a **metodologia ativa** justamente para que ela não se limite a teoria vazia, mas já entre numa possibilidade de transformar aquela teoria de aprendizado em uma prática. Então, as metodologias elas são variadas, né? Claro que não somente a metodologia ativa, mas a gente procura na nossa aula teórica utilizar bastante a **metodologia ativa** para dinamizar, até porque o próprio profissional da Educação Física é um pouco inquieto, então, a gente não trabalha somente aula expositiva, a gente varia em todas as disciplinas têm uma variação bastante considerada, dentro das **metodologias ativas**, dentro da própria aula expositiva normal. Nos seminários, dinâmica de grupo, então, tem muita coisa que a gente trabalha [...]. (F2, grifo nosso)*

*[...] a gente trabalha muito a questão das **metodologias ativas**, inclusive as disciplinas de esporte. Então, as disciplinas de esporte têm obrigatoriamente horas práticas a serem cumpridas e, agora, a gente também consegue colocar a questão das horas de autoestudo, onde eles têm responsabilidade por determinada parte do conteúdo para chegar é como se fosse uma sala de aula investida. Eles chegam na parte teórica já tendo que saber alguma questão trabalhada online no caso, mas a questão prática é essencial. (F1, grifo nosso)*

Então, a gente tem um curso com várias disciplinas em que temos que ver o que melhor se encaixa dentro da metodologia de ensino para poder entregar algo de valor para os alunos. Então, é possível, mas eu acredito precisaria rever o Projeto Pedagógico de Curso da faculdade, mas por exemplo, a metodologia ativa já é um passo muito grande para esse processo metodológico. (F3)

No PPC:

Proposta pedagógica está **centrada no aluno** como sujeito da aprendizagem e apoiada no professor como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem. (UNIFAMAZ, 2017, p. 10, grifo nosso)

Utilização de metodologias que privilegiem a participação ativa do aluno na construção de conhecimentos e a integração entre os conteúdos [...]. (UNIFAMAZ, 2017, p. 10)

Segundo Duarte (2008), “métodos ativos” é utilizado como referência às ideias pedagógicas que tiveram sua origem no movimento escolanovista, a qual compõe as pedagogias do aprender a aprender. Assim, uma característica dessas pedagogias contemporâneas é a centralidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Com isso, secundariza-se o papel do professor na transmissão do conhecimento historicamente sistematizado pela humanidade. Rejeita-se, inclusive, a objetividade

de transmissão do conhecimento. Para as pedagogias do aprender a aprender, a construção do conhecimento é tarefa solitária e só pode ser efetuada pelo indivíduo.

Desse modo, desconsidera a importância do ato educativo no processo de formação humana, que, segundo Saviani (2013, p. 13), “[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. De acordo com Duarte (2008), existem 4 princípios valorativos no lema *aprender a aprender*: i. aprender sozinho situa-se em um nível mais elevado que o da aprendizagem resultantes da transmissão de conhecimentos; ii. é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição e elaboração de conhecimento do que aprender os conhecimentos que foram descobertos; iii. a atividade, para ser educativa, deve partir da necessidade da própria criança; iv. a nova educação deve pautar-se no fato de que a sociedade é dinâmica e preparar os indivíduos para processo de mudanças.

4.2.9 Ação pedagógica

No que diz respeito à subcategoria ação pedagógica, a FEF/UFPA descreve a caracterização do perfil do futuro licenciado sendo: “[...] a docência essencialmente como trabalho pedagógico, ou seja, a docência é, portanto, a identidade profissional do professor de Educação Física [...]” (UFPA, 2012, p. 08). As falas de três docentes do curso vão nessa mesma linha de pensamento, conforme as entrevistas a seguir:

Bom eu acho que toda ação que envolve o processo de ensino aprendizagem tem esse caráter pedagógico, né? Independente se é em uma academia, se é em uma escola o caráter ele é pedagógico. (P2)

Eu não consigo entender se você olhar para o mercado, olhar para o mundo do trabalho e dizer: ah aquela pessoa vai para o espaço não formal é um bacharel, mas as práticas do espaço não formal de ensino, e até o nome não formal de ensino, elas são pedagógicas, então, o que justificaria era o espaço de ensino. E só justifica, porque é fora da escola, mas é um espaço de ensino, então, eu trabalho como técnico, eu sou técnico de basquetebol em um clube e entendo que o tempo inteiro, enquanto ministro treino, estou em uma ação pedagógica. Já fui professor de academia também e aí você acrescenta alguma coisa para alguém, então, é um ato pedagógico em essência. Por isso, não consigo entender e concordar com essa lógica. (P1)

[...] a gente está aqui observando que na nossa formação ação pedagógica do professor é o que predomina em qualquer campo de atuação, seja na academia na escola ou fora dela, então é um equívoco pensar essa separação da lei que não se sustenta em nenhum debate epistemológico, teórico, não se sustenta. [...] o professor de Educação Física é levado a repensar a organização do seu tempo pedagógico a partir da natureza da

atividade e dos espaços, tempo de elaboração que esses espaços não escolares se apresentam. Então, o desafio inclusive é maior, mas o trabalho pedagógico de organização é o mesmo e o elemento da cultura corporal é o mesmo. Com o trato diferenciado, mas a ação pedagógica permanece. (P3)

É possível observar, também, a defesa da ação pedagógica do professor de Educação Física na disciplina “Estágio Supervisionado III”, que diz respeito à intervenção no espaço não escolar. Como podemos observar no Quadro 16:

Quadro 16 – Sinopse com dados da disciplina “Estágio Supervisionado III” (FEF/UFPA).

Ementa	Atividades orientadas e supervisionadas sobre a práxis docente em instituições não escolares, na área da Educação Física, como clubes, academias, escolinhas de iniciação esportiva e condomínios, interagindo com a realidade através de observação e práticas de ações contextualizadas, estimulando a compreensão das práticas corporais como processo de interação social.
Objetivo Geral	Compreender e analisar a realidade dos espaços de atuação da Educação Física e do trabalho pedagógico do professor de Educação Física em ambientes não escolares.
Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Contextualizar os campos não escolares de atuação do professor de Educação Física; - Discutir problemáticas relacionadas à Educação Física nos espaços não escolares e o mundo do trabalho (saúde, vulnerabilidade e projetos sociais esportivos, treinamento, etc.); - Vivenciar práticas corporais presentes nos espaços não escolares; - Dialogar com professores de Educação Física que atuam em ambientes não escolares através de aplicação de formulário para coleta de dados que caracterizem a atuação nos mais diversos espaços de atuação (academias, clubes, escolinhas, projetos, entre outros).

Fonte: Elaboração do autor.

Podemos aferir, de acordo com o material analisado, que o futuro professor de Educação Física da FEF/UFPA é formado em uma perspectiva de caráter ampliado, em que a docência é pertinente à sua intervenção em quaisquer campos de atuação. Contudo, isso não quer dizer que os espaços escolar e não escolar tenham a mesma lógica, mas que o professor, por meio da docência, mediará sua intervenção com os elementos no plano da cultura corporal.

No bacharelado da UNIFAMAZ, um docente não concorda que toda intervenção seja pedagógica; outro diz que o bacharel exerce uma ação pedagógica, conforme trechos das entrevistas:

Eu não acho que toda ação para os dois sejam pedagógicas. Agora eu não posso te afirmar que ela seja exclusiva da licenciatura [...]. É porque o termo pedagógico pode ser e, às vezes, é interpretado de outra forma, mas enfim. Eu não acho que toda intervenção seja pedagógica. (F1)

O próprio bacharel acaba exercendo uma ação pedagoga, então, eu não posso separar, né? Ele precisa ter esse conhecimento da ação pedagógica e isso que eu sinto muita falta, porque não existe as disciplinas específicas para compreender essa ação pedagógica. Elas são dadas em cada segmento, em

cada desporto a gente aborda, mas não é a mesma coisa do que se eu tivesse claramente, por exemplo, elaborar um plano de aula para ministrar. O bacharel não sabe elaborar um plano, não tem disciplina para isso, isso faz muita falta, muita, muita falta. Eu sinto, então, a gente dá a orientação de como fazer que nada mais é do que uma ação pedagógica mascarada, né? Só para não dizer que leciona, então, é necessário eu acho que é necessário que ela exista. (F2)

A fala do docente F1 vai na direção dos que defendem a fragmentação do curso, justamente por reconhecer que os campos têm lógicas próprias de funcionamento. Os apologistas da fragmentação associam a ação pedagógica à escola.

4.2.10 Esporte como fenômeno social

Na perspectiva da subcategoria esporte como fenômeno social, um docente do bacharelado UNIFAMAZ reconhece que os aspectos histórico, social e antropológico são necessários para compreendê-lo como fenômeno.

[...] o próprio esporte tem uma relação com a sociedade, ele nasce dentro de um contexto social, histórico e que muitas vezes influencia vários setores da sociedade que foi criado como um objetivo, intencionalidade, o qual tem influenciado a política e setores econômicos. Então, esse entendimento filosófico, social, antropológico é necessária para reflexão crítica de tudo que acontece e que a atuação profissional seja a mais relevante possível para que o aluno/atleta que esteja sendo orientado pelo profissional possa desenvolver esta visão crítica. (F3)

Contudo, o que percebemos na análise da matriz curricular do bacharelado da UNIFAMAZ é que, da área das ciências humanas e sociais, a única que dialoga com o esporte é a “História da Educação Física”. Conforme o plano de ensino da disciplina em questão (Quadro 17):

Quadro 17 – Sinopse com dados da disciplina “História da Educação Física” (UNIFAMAZ).

Ementa	Abordagem dos aspectos históricos do movimento humano e das atividades físicas no mundo, através de uma abordagem crítico-reflexiva sobre as concepções, características e influências sofridas pela Educação Física e pelos esportes num contexto histórico, sociocultural e econômico no mundo, no Brasil e no Pará, considerando-se as diversas manifestações étnicas e da cultura, especialmente afro-brasileira e indígena.
Competências	Propiciar aos discentes condições reais de aplicação dos conteúdos estruturados em sua futura atuação geral, visando a educação física e o esporte no contexto antigo e relacionando as evoluções e demandas atuais.
Habilidades	- Compreender a relação do corpo com a educação física ao longo do processo histórico; - Construir um pensamento que veja a educação física e o esporte, na sua história, suas dimensões simbólicas, sociais, culturais e políticas, considerando as diversas manifestações étnicas e da cultura, especialmente afro-brasileira e indígena;

	- Relacionar o conhecimento da história da educação física e esporte com a problematização das questões atuais e as perspectivas do seu desenvolvimento.
Conteúdo	- Pré-história e civilizações; - A história do corpo e da educação física; - Olimpo ao pós-olimpismo; - As raízes históricas específicas da educação física moderna; - Educação física e educação; - Novas tendências e profissionalização.
Referências	PAULO, B. B. História da educação física . Grupo A, 2019. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788533500181/ . Acesso em: 22 Aug 2020. CASTELLANI FILHO, L. Educação Física no Brasil: a história que não se conta . 4. ed. Campinas: Papiros, 2008. MELO, V. A. História da educação física e do esporte no Brasil . 3. ed. Petrópolis: IBRASA, 2006. KOLYNIAC FILHO, C. Educação física: uma (nova) introdução . 2. ed. São Paulo: EDUC, 2008.

Fonte: Elaboração do autor.

A análise dos dados evidencia pouco subsídio teórico da área das humanas e sociais no curso de bacharelado para exaurir o esporte enquanto fenômeno social. O que colabora ainda mais para as modalidades esportivas assumirem um viés técnico, deficitário de reflexões e discussões (MELO *et al.*, 2002). Entendemos ser necessário um curso de formação que possa considerar outras dimensões do esporte, haja vista que, como fenômeno social, deve ser tratado de maneira múltipla e plural (DAÓLIO, 1998). Além disso, na análise curricular do bacharelado, percebemos que o ensino do esporte se dá por modalidade. Portanto, pensando na formação emancipada, o bacharelado não dá conta de conscientizar os estudantes para contrapor a forma alienante que o esporte assume na sociedade de classe.

No curso de licenciatura da FEF/UFPA, a fala do docente P3 expressa bem a complexidade do que é compreender o esporte como fenômeno, pois, sendo criação humana, reflete o interesse da classe hegemônica.

[...] eu acho que a gente avançou, mas volto a dizer que a gente de 2012 para cá muita coisa já aconteceu e acho que a gente precisa se aprofundar mais no debate sobre o que é esse fenômeno esportivo, né? Compreender na sua episteme o que ele representa, que ele representa hoje como um braço do Estado, mercado do capital para gerar, é uma indústria do entretenimento. A indústria do mercado esportivo é muito forte. O que ela gera. Então, isso é um elemento para analisar o que ela gera com ainda com a sua força de esportivizar todas essas práticas corporais que que ora se apresenta rapidinho já viram uma estrutura regradada e fechada excludente, né? Porque o esporte moderno, não é o esporte que é o problema, mas a serviço de quem e o que o transforma. Então, a serviço dessa estrutura do sistema capitalista ele é extremamente excludente, o esporte de alta performance, ele tem a força de hegemonizar as outras práticas. Então, é muito difícil você fazer uma contracultura ou fazer uma ação te apontar outras possibilidades se você não tiver uma estrutura teórica, um arcabouço de argumentação muito forte para

poder olhar para ele e dissecar e dizer aonde você pode tirar os elementos que são parte da essência humana, porque ele se perde, né? Quando entra para alta performance tudo aquilo que é humano vai se esvaziando, se desumaniza porque entra em uma essência da hiper competição, da alienação e de uma máquina de bater record. (P3)

Ressaltamos, também, a importância de duas disciplinas obrigatórias na grade curricular da FEF/UFPA, nas quais a fundamentação teórica sobre o esporte é significativa para compreendê-lo em uma dimensão plural. São elas: “Políticas Públicas de Educação Física, Esporte e Lazer” e “Bases Teóricas e Metodológicas do Ensino dos Esportes” (Quadros 18 e 19).

Quadro 18 – Sinopse com dados da disciplina “Políticas Públicas de Educação Física, Esporte e Lazer” (FEF/UFPA).

Ementa	O estado e seu papel político na sociedade. A implantação e o contexto sócio-político-econômico atual da Educação Física no sistema escolar e do Sistema Nacional de Esporte e Lazer. Identificação de propostas (seus princípios e diretrizes) de políticas públicas na área de: Educação Física, Esporte e Lazer nas diferentes esferas governamentais e na esfera civil (não governamental). O estudo acerca da relação do Mundo do Trabalho e Mercado de Trabalho no campo da Educação Física e seu processo regulamentatório.
Objetivo Geral	Compreender as políticas públicas de educação física, esporte e lazer como efetivação de direitos e o exercício profissional como mediação entre o Estado (em sentido amplo) e os cidadãos.
Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender conceitualmente Estado, Política e Política Pública; - Conhecer os marcos legais que institucionalizam a educação física no sistema escolar, assim como no sistema de esporte e lazer; - Conhecer Experiências de implementação de políticas de esporte e lazer em diferentes esferas de governo e sociedade civil; - Discutir o processo de implantação e atual situação do movimento de regulamentação da Educação Física, assim como os processos de resistência.
Conteúdo	<p>Unidade 1 – Abordagens conceituais de Estado, política e política pública.</p> <p>Unidade 2 – Marcos legais de institucionalização da educação física nos sistemas de educação Sistema Nacional, Estadual e Municipal de Educação. Políticas para Educação-Educação Física: LDB/ BNCC/ Novo Ensino Médio / Lei 10.793/03-Ed. Física no noturno.</p> <p>Unidade 3 – Políticas públicas de esporte e lazer implementadas em diferentes esferas de governo.</p> <p>Políticas de Lazer: Ação Comunitária/ Espaços e Equipamentos/ Animação Cultural. Conteúdo articulado com a disciplina Estudos do lazer.</p> <p>Políticas de Esporte Lazer: Constituição Federal/ Lei Pelé/ Sistema Nacional de Esporte e Lazer. Ordenamento Legal Esporte e Lazer no Estado do Pará, capital Belém e municípios da região metropolitana.</p> <p>Políticas de Saúde: Sistema Único de Saúde –SUS. Programas e Projetos com atuação do professor de educação física.</p> <p>Projetos e Programas no âmbito do Esporte e Lazer, nos níveis Federal, Estadual e Municipal.</p> <p>Unidade 4 – As políticas públicas e o processo de regulamentação da educação física.</p>
Referências	<p>AZEVEDO, J. A educação como política pública. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.</p> <p>BRACHT, V. Esporte - Estado - Sociedade. In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte/ CBCE, 1989.</p> <p>COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.</p>

	<p>CASTELLANI FILHO, L. Política educacional e educação física. Campinas: Autores Associados, 1998.</p> <p>EDUC, 2008.</p> <p>DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (org.). Políticas Públicas e Educação Básica. São Paulo: Xamã, 2001.</p> <p>SAVIANI, D. A Nova Lei de Educação: Trajetória Limites e Perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.</p> <p>BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: (Lei 9.394/96). Senado Federal. UNESCO, 2001.</p> <p>BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Brasília. Presidência da República. 2003. CHAUÍ, Marilena. 1990. Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas. 5. ed. São Paulo: Cortez.</p> <p>COUTINO, C. N. 2000. Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo. São Paulo: Cortez.</p> <p>SANTOS, M. Por uma outra globalização.</p> <p>SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.</p> <p>BRASIL/MINISTÉRIO DO ESPORTE/CONFERÊNCIA NACIONAL DO ESPORTE. Esporte, lazer e desenvolvimento humano: documento final. Brasília: Ministério do Esporte, 2004.</p> <p>AMARAL, Sílvia C.F. 2006. Políticas públicas de Lazer: existe possibilidade de uma gestão participativa? In: PADILHA, Valquíria (org.). Dialética do Lazer. São Paulo: Cortez.</p> <p>AREIAS, K. T. V.; BORGES, C. N. F. As políticas públicas de lazer na mediação entre estado e sociedade: possibilidades e limitações. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 573-588, jul./set. 2011.</p> <p>BARBOSA, W.; MASCARENHAS, F. Políticas de esporte nos anos Lula e Dilma. Brasília: Thesaurus, 2015.</p> <p>LINHALES, M. A. Jogos da Política, Jogos do Esporte: subsídios à reflexão sobre políticas públicas para o setor esportivo. In: MARCELLINO, N. C. (org). Lazer e esporte: políticas públicas. Campinas: Autores Associados, 2001.</p> <p>MARCELLINO, Nelson. Carvalho (org.). Lazer e esporte: políticas públicas. Campinas: Autores Associados, 2001.</p> <p>MOREIRA, F. S. Políticas públicas de lazer em Belém: um estudo sobre a gestão coletiva implementada pelo poder público municipal no período de 2001 a 2004. Dissertação de Mestrado. Salvador. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. 2008.</p> <p>NUNES, I. Lei Pelé: comentada e comparada – lei Pelé X lei Zico. São Paulo: Lúmen Júris Editora.</p> <p>SILVA, D. S.; BORGES, C. N. F.; AMARAL, S. C. F. Gestão das políticas públicas do Ministério do Esporte do Brasil. Rev. Bras. Educação Física e Esporte, São Paulo, 2015 Jan-Mar; 29(1):65-79.</p>
--	--

Fonte: Elaboração do autor.

Quadro 19 – Sinopse com dados da disciplina “Bases Teóricas Metodológicas do Ensino dos Esportes” (FEF/UFPA).

Ementa	Contextualização do fenômeno esporte e sua articulação com a Educação Física em diferentes loci de atuação. O ensino do esporte no espaço escolar e não escolar sob a perspectiva metodológica. Questões teóricas e metodológicas do ensino do esporte, da iniciação à especialização. Resignificações metodológicas do ensino do esporte. O ensino do esporte como possibilidade de transformação social.
Objetivo Geral	Discutir de forma contextualizada o esporte como fenômeno, articulando-o à Educação Física no âmbito escolar e não escolar.
Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Abordar metodologias emergentes em Educação Física voltadas ao ensino do esporte no âmbito escolar e não escolar. - Produzir conhecimento tematizando esporte, em âmbito escolar e não escolar. - O esporte como manifestação humana, cultural, e de relação social complexa. Relações entre esporte, trabalho e consumo, indústria cultural. Concepções de

	<p>esporte no desenvolvimento histórico da sociedade de classes. Reconstrução do esporte como ética, estética, arte, política social e suas possibilidades para a formação e emancipação humana.</p> <p>- Apropriar-se das principais teorias do esporte. Possibilitar a compreensão geral do fenômeno esportivo e as questões Racismo e discriminação racial no esporte; Gênero no esporte e as dimensões da exclusão / inclusão.</p>
Conteúdo	<p>UNIDADE I - Bases teóricas</p> <p>1.1- Esporte Gênese e desenvolvimento.</p> <p>1.2 - Esporte: Instrumento disciplinar? Possibilidade emancipatória?</p> <p>1.3- Reinventar o esporte?</p> <p>UNIDADE II – Esporte e Educação Física</p> <p>2.1- Esporte: aulas de Educação Física escolar</p> <p>2.2- Esporte: espaço não escolar</p> <p>UNIDADE III – Esporte e Sociedade</p> <p>3.1 Relações entre esporte, trabalho e consumo, indústria cultural. Reconstrução do esporte e suas possibilidades para a formação e emancipação humana.</p> <p>3.2 Esporte e as questões de gênero, raça e etnia: Possibilitar a compreensão geral do fenômeno esportivo e as questões Racismo e discriminação racial no esporte; Gênero no esporte e as dimensões da exclusão / inclusão.</p> <p>Unidade IV</p> <p>4.1 Bases teóricas -metodológicas:</p> <p>4.1.1 Metodologia Desportiva generalizada;</p> <p>3.1.2 Metodologia Pedagogia do Esporte;</p> <p>3.1.3 Metodologia Critico Emancipadora;</p> <p>3.1.4 Metodologia Crítico-superadora</p>
Referências	<p>ASSIS, S. Reinventando o esporte: possibilidades da prática pedagógica. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.</p> <p>BRACHT, V. Sociologia crítica do esporte: uma introdução. Ijuí: Unijuí, 2011.</p> <p>COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da Educação Física. Campinas, Autores Associados, 1993.</p> <p>FREIRE, J. B. Pedagogia do futebol. Campinas: Autores Associados, 2011.</p> <p>GALATTI, L.; SCAGLIA, A. J.; MONTAGNER, P. C.; PAES, R. R. (Orgs.). Múltiplos cenários da prática esportiva: pedagogia do esporte. Campinas: Unicamp: 2017.</p> <p>KUNZ, E. Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí: Unijuí, 1994</p> <p>NAVARRO, A. C.; ALMEIDA, R.; SANTANA, W. C. Pedagogia do esporte: jogos esportivos coletivos. Sao Paulo: Phorte, 2015.</p> <p>STINGER, M. P. Educação Física, esporte e diversidade. São Paulo: Autores Associados, 2005.</p>

Fonte: Elaboração do autor.

De acordo com os dados apresentados, podemos perceber as metodologias de ensino do esporte às quais a disciplina B. T. M dá ênfase, as principais são: crítico-superadora, crítica-emancipatória e pedagogia dos esportes.

Em nossas análises, apesar da rica discussão teórica das duas disciplinas em questão, ela não se dá nas modalidades esportivas (Futsal, Futebol, Vôlei, Basquete, Natação e Atletismo) ou acontece de maneira aligeirada. Desse modo, essas disciplinas acabam por assumir um aspecto tático e técnico.

Percebemos, também, que a grade curricular da FEF/UFPA pode vir a formar o futuro professor sem que ele tenha cursado uma disciplina esportiva, visto que todas elas são eletivas.

4.2.11 Emancipação humana

Por fim, a última categoria foi a emancipação humana. A fala de todos os professores do bacharelado são favoráveis a uma educação emancipatória. Como se percebe:

A ideia é fazer com que os meninos pensem. Não só aceitem. E a questão de pensar é saber criticar, mas não criticar por criticar. Criticar com embasamento científico para saber de onde vem? Para onde vai? Por que mudar? A ideia do curso é essa. Não é chegar aqui, mesmo utilizando o método tradicional e dizer assim: “Olha, é assim assado e será sempre assim”. (F1)

É possível a partir daquilo que vai ser ministrado dentro dos conteúdos. É possível você criar informações, conteúdos e trazer autores sem – isso é muito importante – sem ideologias políticas, econômicas [...]. Então, trazer autores que de fato estão preocupados com o indivíduo e não com sua posição política, isso é o que talvez mais atrapalhe hoje o crescimento da Educação Física. Mas de qualquer forma eu acredito que só é possível você trazer esse contexto crítico-reflexivo e emancipatório se o professor estiver conectado com esses conteúdos e com autores que trazem essas informações. Fora isso a pessoa só vai trazer informações e conteúdo que vão preparar para o mercado de trabalho. (F3)

Posso dizer que é sonho? Porque assim a liberdade que nós temos para isso são nas ementas, então, quando a gente precisa buscar essa emancipação a gente vai trabalhando nas ementas das disciplinas para ir em busca daquilo que a gente quer, porque é onde a gente consegue essa liberdade, porque a gente não consegue, como eu te falei, aquilo que está atrelado ao grupo. Não que a gente seja contra, não estamos contra, contudo a gente tem que fazer essa adequação, então, eu posso te dizer que totalmente ela não fica livre, porque eu acabo me prendendo a essas normativas, entendeu? (F2)

E o próprio PPC do curso ressalta a emancipação dos estudantes:

*[...] a FAMAZ investe na formação de futuros profissionais a fim de propiciar de modo adequado, uma formação que permita ao discente assumir compromisso com o projeto ético político e calcado nos princípios fundamentais da profissão presentes no Código de Ética: reconhecimento da liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes – autonomia, **emancipação** [...]. (UNIFAMAZ, 2017, p. 10, grifo nosso)*

Como vimos, o discurso da educação contemporânea é retórico e sedutor, nesse sentido, corrobora uma educação não emancipatória. Portanto, as falas dos docentes, assim como a escrita no documento do curso, encontram-se em contradição. Segundo Adorno (2020), na organização social em que vivemos, enormes são as dificuldades que se opõem à emancipação humana. O motivo

evidente é a contradição social, pois nenhuma pessoa pode viver na sociedade conforme suas determinações. As mediações formativas são inúmeras e agem desviando a pessoa de si e de sua consciência.

A fala dos docentes da FEF/UFPA vão no sentido de que é possível a formação ser crítica:

*[...] eu penso que o nosso PPC, tanto o que existe hoje como o que estamos construindo, ele tem sim e aí é intencionalidade mesmo está escrito, parte do pressuposto de rupturas de entender criticamente o que é esse próprio mundo do trabalho, o que é o mercantilismo, ele procura dar essa **formação crítica cidadã** para os egressos e para as egressas [...]. (P3)*

É um desafio, sobretudo quando a gente vê que os alunos estão se formando e precisam sobreviver e eles vão atuar em espaços que não tem direitos e tudo mais. Uma coisa que a gente vem debatendo é o quanto o curso pode ser crítico no sentido de problematizar essas questões que, muitas vezes, o aluno só terá contato quando ele está atuando profissionalmente. Então, o que a gente tem pensado hoje é a partir dessas disciplinas que você vai questionar o mundo do trabalho, vai debater questões referentes ao mundo do trabalho e que quanto você vai precisar de lutas, batalhas de enfrentamento para essa realidade que não é fácil. Então, é um desafio. (P4)

Em seu PPC, também é explicitado:

[...] cabendo então a necessidade de uma intervenção profissional por meio de uma postura crítico-reflexiva e criativa, que leve à população como um todo a possibilidade de compreensão de suas práticas corporais, de forma a assegurar-lhe o seu exercício livre, autônomo e criativo para além dos condicionantes ideológicos impostos pela indústria cultural capitalista. (UFPA, 2011, p. 09-10)

A concretização da educação emancipatória, segundo Adorno (2020), deve ser atingida por meio de uma educação para a contradição e para a resistência, despertar as consciências justamente quando a que os homens são enganados. E o contexto da pós-modernidade, por negar o pensamento racional e o marxismo, limita a possibilidade concreta de apreensão do mundo concreto. Sobre isso, Marx (2010, p. 112) afirma: “O homem rico é simultaneamente o homem carente de uma totalidade da manifestação humana de vida”.

Podemos constatar, pelo exposto, que o curso de bacharelado da UNIFAMAZ carece de pressupostos teórico-críticos para compreender o fenômeno esportivo para além do aspecto motor, de rendimento e qualidade de vida. A base teórica, a partir das pedagogias do aprender a aprender, não faz com que os futuros profissionais de Educação Física percebam as contradições do modo produção capitalista; em vez

disso, ajustam esses profissionais à exploração do homem pelo homem. Vale dizer que se chega em uma emancipação limitada, isto é, ao que Marx (2010b, p. 54, grifo do autor) denominou de emancipação política, haja vista que “[...] é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade egoísta independente, e por outro, a *cidadão*, a pessoa moral”.

O curso de licenciatura da FEF/UFPA, a partir do material empírico analisado, adequa-se mais para uma formação crítica e possibilidade da emancipação humana. Para Marx (2010), a emancipação humana:

[...] só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado *ente genérico* na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas “*forces propres*” [forças próprias] como forças *sociais* e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma da força *política*. (MARX, 2010b, p. 54, grifo do autor)

Dessa maneira, o curso em licenciatura da FEF/UFPA direciona para uma formação emancipada no aspecto curricular, mas ainda encontra os limites da realização plena do termo, uma vez que a formação está inserida em uma estrutura capitalista e, de acordo com Marx, a emancipação humana só ocorrerá quando a cisão entre cidadão e indivíduo for superada, em outras palavras, quando os indivíduos singulares submeterem ao seu controle os poderes alienados. As disciplinas da grade curricular, em sua maioria, possuem uma base teórica de autores críticos e educam para a contradição, com exceção das modalidades esportivas, que possuem um caráter técnico e tático.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, tivemos como objeto de estudo “A formação inicial em Educação Física e sua interface com o ensino do esporte”. Partimos do entendimento de que o contexto pós-moderno e de políticas neoliberais rebaixa a formação do graduando em Educação Física. Com o avanço do neoliberalismo a partir da década de 1980, houve a expansão das práticas corporais para além da escola. Com isso, um grupo no interior da Educação Física conseguiu, pela primeira vez (Resolução nº 03/1987), criar o bacharelado com a justificativa de que a formação em licenciatura não era capaz de subsidiar a intervenção do futuro profissional para atuação nos novos campos emergentes do setor esportivo, lazer e *fitness*. Hoje, tal fragmentação é repaginada pela Resolução nº 06/2018.

Sendo assim, partimos de uma premissa teórica, sobretudo legitimada nas novas DCN da Educação Física (BRASIL, 2018), de que o ensino do esporte nas duas habilitações (licenciatura e bacharelado) não é compreendido como fenômeno social justamente por fragmentar o conhecimento por área de intervenção. Dessa forma, fizemos o debate da promulgação das novas DCN e como os grupos que concorrem pela direção teórica e política da área se posicionaram na disputa por currículos da formação de professores/profissionais de Educação Física.

A luta de classe no interior da Educação Física é visível e real. Por isso, o currículo é campo em disputa concorrencial. Assim, como esta pesquisa teve como parâmetro teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético de Marx e Engels, partimos do contexto em que se vive atualmente, pós-moderno e neoliberal de dimensão sem proporções (universal), para entender as políticas de formação de professores no Brasil (singular), as quais são mediadas pelos interesses do grande capital imperialista monopolista que impõe, sobretudo, aos países periféricos a nova racionalidade determinante hegemônica. Dessa forma, os cursos de Educação Física no Brasil e no estado do Pará (particular) sofrem diretamente essas influências

Para o método em Marx, o contato inicial com o material empírico: i. a fala dos sujeitos históricos que estão em sala de aula formando futuros professores/profissionais de Educação Física; ii. o PPC dos cursos de licenciatura e bacharelado; iii. os planos de ensino das disciplinas, apesar de oferecer indícios da resposta para o problema que ora levantamos com esta pesquisa, ainda carecia de mais aprofundamento teórico, na medida em que a realidade tende à teoria.

Assim, elencamos como problema de pesquisa: quais as possibilidades da emancipação na formação inicial em Educação Física, no contexto da pós-modernidade e do neoliberalismo, a partir do ensino do esporte? A resposta a essa pergunta exigiu uma rigorosa análise sucessiva, capaz de ir além do imediato e chegar no mediato, encontrando as múltiplas determinações e estabelecendo nexos necessários.

Como objetivo geral da pesquisa, buscamos: investigar a formação inicial em Educação Física a partir do enfoque do ensino do esporte, problematizando o conhecimento pós-moderno e as políticas neoliberais no currículo, apontando possibilidades da emancipação humana, que se insere no debate acerca da ação pedagógica e as contradições que advêm das DCNEF.

Do ponto de vista dos nossos objetivos específicos, os quais serviram de parâmetros para orientar as seções, elencamos: i. Analisar a formação inicial no Brasil sob a égide da pós-modernidade e das políticas neoliberais, as quais influenciam as orientações curriculares de Educação Física e ordenamento legal (Resolução nº 06/2018); ii. Revelar a produção do conhecimento da Educação Física brasileira e as proposições para o ensino do esporte; iii. Analisar o trato com o ensino do esporte presente nos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física, por meio do PPC, plano de ensino das disciplinas ligadas ao esporte e as entrevistas de docentes, encontrando possibilidade de emancipação humana.

O que ficou evidente, no desenvolvimento desta tese, é que a Resolução nº 06/2018 possui uma série de contradições quando pensamos em uma formação que emancipe os sujeitos. Dessa forma, o documento promove uma formação não emancipatória que, aliada ao contexto pós-moderno de desmerecimento do pensamento racional e de políticas neoliberais, encontra eco para rebaixar teoricamente o processo inicial de formação da classe trabalhadora, um verdadeiro ataque à subjetividade dos futuros professores/profissionais de Educação Física que não compreendem o fenômeno esportivo em uma dimensão plural e ampliada.

Outra contradição da Resolução nº 06/2018 é desmerecer a produção teórica da área, ao dividir a formação em duas habilitações, sem sustentação teórica, uma vez que pesquisas do campo apontavam que a formação única em licenciatura era suficiente para atender aos diferentes campos de intervenção. Contudo, nossas análises revelaram que o CONFEF, grande representante do setor conservador/reacionário, exerceu forte influência política desde a “morte anunciada”

do bacharelado na Minuta de Resolução do CNE, em 2015, debatido em duas audiências públicas até o Projeto de Lei 2486/21, que recria a regulamentação da profissão de Educação Física (Lei nº 14.386/22). Porém, o CONFEF e o ordenamento legal encontram resistência de grupo mais à esquerda no interior da Educação Física, o qual defende uma educação crítica e emancipatória, formação única e que a educação possibilite a elevação intelectual para a transformação desse padrão societário em que vivemos.

Nesse sentido, afirmamos que as DCN's da Educação Física formam para a semiformação, na medida em que disseminam uma educação não emancipatória e dividem a formação para atender aos novos campos de intervenção, sendo que a educação institucionalizada é precarizada com o advento do Estado mínimo, nesse sentido, o licenciado é desprivilegiado. Com o discurso do trabalhador liberal, o bacharelado é visto como o profissional que vai empreender e vender sua força de trabalho, e “a mão invisível do mercado” vai regular o mercado. A concorrência entre os serviços prestados vai elevar a qualidade dos serviços.

Analisamos a formação inicial de dois cursos superiores de Educação Física em Belém-PA. O curso de licenciatura da FEF/UFPA e o curso de bacharelado da UNIFAMAZ. Ambos ainda são orientados pela antiga Resolução nº 07/2004, que dividiu a formação entre graduado e licenciado. Contudo, os dois cursos estão em discussão para reformularem seus currículos e se adequarem às novas exigências da Resolução em vigor. Após análise do material empírico e diálogo com as seções anteriores, pudemos constar o seguinte:

- 1) Compreendemos que o objeto de estudo presente no currículo do bacharelado da UNIFAMAZ é o movimento humano. Esse objeto reflete as influências políticas do bloco hegemônico e demonstra um ensino de Educação Física com limitações de análise mais aprofundada da sociedade vigente, uma vez que seu maior expoente na área é a abordagem desenvolvimentista. Além disso, essa perspectiva foi muito criticada na década de 1980, encontra-se no campo das pedagogias do consenso e das teorias não críticas. Existe um tecnicismo no seu processo de formação, com caráter positivista pragmático. Já na fala dos docentes, foi possível perceber a defesa da: **aptidão física, saúde e qualidade de vida**. A formação em licenciatura da FEF/UFPA apresenta três objetos de estudo: i. cultura corporal objeto da proposta conhecida como crítico-superadora; ii. a

crítico-emancipatória; iii. a corporeidade. A abordagem crítico-superadora compõe uma formação com posições mais críticas, embora reconheçamos o lastro epistemológico considerado da proposta crítico-emancipatória. Já a corporeidade (motricidade humana), por sua dimensão idealista, anula a compreensão radical da sociedade burguesa. Portanto, temos indicativo de uma formação crítica pela presença da abordagem crítico-superadora, apesar de saber que a mediação do processo formativo é competência dos agentes.

- 2) A partir do material empírico analisado, o bacharelado da UNIFAMAZ forma o futuro profissional de Educação Física em uma perspectiva de suprir e subsidiar o mercado das práticas corporais, logo, circunscreve-se em limites para uma educação emancipatória, corroborando os preceitos neoliberais. Enquanto a licenciatura da FEF/UFPA, embora no conjunto de suas disciplinas, teça críticas a uma formação para o mercado sem mediação de suas contradições, duas disciplinas – “Gestão em Educação Física e Esporte” e “Administração e Organização Esportiva” – vão de encontro a isso. Apesar disso, no geral, a FEF/UFPA, ainda assim, preocupa-se mais com a formação humana do futuro professor. A análise dos dados revelou que a concepção de formação da FEF/UFPA, crítica e cidadã, representa um ato político na correlação de força de grupos com interesses opostos.
- 3) O projeto de formação em bacharelado da UNIFAMAZ atende ao que nele se preconiza como fundamentos da educação contemporânea, baseada em competências e habilidades. Pensar dessa forma é a instituição estar aberta ao mundo econômico e redefinir sua grade curricular aos anseios imediatos do saber prático e cotidiano. O discurso prático do cotidiano está impregnado da fraseologia ideológica que tenta embelezar as relações nas instituições educacionais, com dizeres de que é preciso formar homens livres, adequados às novas exigências da sociedade moderna, que saibam fazer (saber-fazer), que saibam aprender (aprender a aprender) e pensar criticamente por si sós, agir livremente com competência, habilidade e responsabilidade. Portanto, profissionais formados nessa lógica não percebem as contradições inerentes ao mundo do trabalho e acabam se adaptando à nova lógica da racionalidade neoliberal, contribuindo para a perpetuação do *status quo* vigente. A FEF/UFPA, no seu PPC, explicita que

a formação está inspirada nas competências emanadas da Resolução nº 01/2002. Dessa forma, encontramos nexos na formação de professores/profissionais de Educação Física e no modo que o capital organiza a vida, uma vez que, não tendo oportunidades para todos na sociedade capitalista, educam para o desemprego.

- 4) Do ponto de vista da fragmentação da formação entre a licenciatura e o bacharelado, os docentes de ambos os cursos são uníssonos em afirmar que são contrários à divisão. Porém, apesar disso, tivemos dois docentes do bacharelado que dizem existir diferença de conteúdo entre os dois graus. A análise das disciplinas Futsal, Futebol e Natação dos dois cursos mostrou diferença insignificante. O comum entre as três foi o aspecto técnico do ensino do esporte. Ademais, alguns docentes inclinaram seus desejos de uma licenciatura ampliada e formação única.
- 5) A respeito do ensino do esporte, o curso de bacharelado adota o ensino da metodologia ativa, o qual, de acordo com nosso estudo teórico, compõe as pedagogias do aprender a aprender. A análise dos dados evidencia pouco subsídio teórico da área das humanas e sociais no curso de bacharelado para exaurir o esporte enquanto fenômeno social. O que colabora, ainda mais, para que as modalidades esportivas assumam um viés técnico. Entendemos ser necessário um curso de formação que possa considerar outras dimensões do esporte, haja vista que, como fenômeno social, deve ser tratado de maneira múltipla e plural. Além disso, na análise curricular do bacharelado, percebemos que o ensino do esporte se dá por modalidade. Portanto, pensando na formação emancipada, o bacharelado não dá conta de conscientizar os estudantes para se contraporem à forma alienante que o esporte assume na sociedade de classe. Na licenciatura, percebemos o ensino da abordagem por meio da crítico-superadora, pedagogia do esporte, crítico-emancipatória e na proposta de Sávio Assis. Podemos aferir que o futuro professor de Educação Física da FEF/UFPA é formado em uma perspectiva de caráter ampliada, em que a docência é pertinente à sua intervenção em quaisquer campos de atuação. Duas disciplinas obrigatórias de base teórica são significativas para compreender o esporte em uma dimensão plural, mas essa discussão não é ampliada nas disciplinas esportivas que não expressam todo o pensamento crítico, ainda ficando

restrito bastante ao ensino técnico-tático, regras e treinamento. O graduando, aliás, pode concluir seu curso sem nunca ter vivenciado uma modalidade esportiva.

Por ora, concluímos que a formação em licenciatura da FEF/UFPA tem embasamento teórico crítico capaz de contrariar a lógica do capital de organizar a vida, assim, oferece-nos indicativo da possibilidade da formação crítica e emancipatória. No currículo prescrito, o esporte é visto à luz da sociologia, histórica, políticas públicas, *marketing* e de uma base teórica metodológica de ensino de uma pedagogia socialista (crítico-superadora), embora a prática dos docentes careça de investigação para maior precisão da realidade.

A formação do bacharelado da UNIFAMAZ coaduna com os preceitos da pós-modernidade e neoliberal, na medida em que adota a metodologia ativa em seu PCC, ou seja, estreita relação com as pedagogias do aprender a aprender e coloca o mercado de trabalho como parâmetro balizador para a determinação do que se ensina e aprende. Portanto, podemos aferir que forma na perspectiva da semiformação.

Por razões expostas ao longo deste trabalho, defendemos a licenciatura ampliada como parâmetro formativo inicial de professores/profissionais da Educação Física. Enquanto não se revoga a atual Resolução nº 06/2018, que os cursos optem pela formação integral. Nesse sentido, cabe frisar que o estudo por ora finalizado aponta como prioridade uma teoria social que priorize os conhecimentos teórico-científicos construídos pela humanidade e que, por isso, são indispensáveis ao desenvolvimento e reprodução cultural da humanidade. A pedagogia adotada precisa ir na direção da ruptura com o atual modo de produção, por isso, justificamos a formação humana a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica e, no campo da Educação Física, a crítico-superadora. Ambas precisam ser referências para a educação contemporânea, na medida em que têm um posicionamento em favor da classe trabalhadora, defende a liberdade e autonomia do indivíduo. Para tanto, a liberdade só é possível pela luta revolucionária de superação da ordem do capital de organizar a vida.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. **Educação e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- _____. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- _____. Teoria da semicultura – Parte I. **Revista Educação e Sociedade**, n. 56, ano XVII, p. 01-12, dez. 1996a.
- _____. Teoria da semicultura – Parte II. **Revista Educação e Sociedade**, n. 56, ano XVII, p. 01-17, dez. 1996b.
- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- AHMAD, A. **A teoria pós-colonial e a "condição pós"**. Florianópolis, PPGE/UFSC, 2001.
- ALMEIDA, F. Q.; VAZ, A. F. Do giro linguístico ao giro ontológico na atividade epistemológica em Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 03 p. 11-29, jul/set. 2010.
- ALVES, G. **Dimensões da reestruturação produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho. 2. ed. Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2007.
- ALVES, M. S.; MARTINS, R. L. D. R. Formação em Educação Física no Brasil: realidade, contradições e possibilidades. **Formação em Movimento**, v.3, n.6, p. 467-478, jul./dez. 2021.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.
- AMARAL, G.; NOVAES, E. T.; SANTOS, J. D. G. As reformas educacionais e as políticas de formação docente no Brasil: o caminho para sua mercantilização. **Trabalho & Educação**, v.30, n.1, p.37-55, jan./abr. 2021.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, E.; GENTILI, P. (org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 09-23.
- ANES, R. R. M; OLIVEIRA, M. F de; VENTURA, P. R. V. Currículo, formação docente e ginástica para todos. *In*: OLIVEIRA, M. F.; TOLEDO, E. (org.). **Ginástica para todos**. Anápolis: UEG, 2016.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?**: ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do trabalho do mundo. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

_____. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital.** São Paulo: Boitempo, 2018.

ARAUJO, R. M. L. As novas “qualidades pessoais” requeridas pelo capital. **Revista do NETE**, Belo Horizonte, n. 5, p. 18-35, jan./jul. 1999.

APPLE, M. **Ideologia e currículo.** 3. ed. Porto Alegre: Arimed, 2006.

_____. Repensando Ideologia e Currículo. *In*: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.39–57.

ASSIS DE OLIVEIRA, S. **Reinventando o esporte: possibilidades da prática pedagógica.** São Paulo: Autores Associados, 2001.

ASSIS DE OLIVEIRA, S. **Reinventando o esporte: possibilidades da prática pedagógica.** Campinas: Autores Associados, 2001.

BARATA-MOURA, J. **Das “ontologias da Práxis” a uma radicação ontológica da prática.** Lisboa: Práxis – Seminário Ibérico de Filosofia, 2000. p. 13-32.

BAYER, C. **O ensino dos deportes colectivos.** Lisboa, Portugal: Dinalivro, 1994.

BERGER, A. G.; GINCIENE, G.; LEONARDI, T. J. Pedagogia do esporte e o referencial socioeducativo: diálogos entre a teoria e a prática. **Movimento**, Rio Grande do Sul, v. 26, p. 1-20, 2020.

BERNSTEIN, B. **Class, codes and control: the structuring of pedagogic discourse.** London: Routledge, 2003.

_____. **Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique.** New York: Rowman & Littlefield, 2000.

BERTALANFFY, L. **Teoria geral dos sistemas: fundamentos, desenvolvimento e aplicações.** Petrópolis: Vozes, 2008.

BETTI, M. Por uma teoria da prática. **Revista Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 73-127, dez. 1996.

BIRK, M. **Interesses e disputas no processo de formulação das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em educação física: as configurações das relações sociais.** 2005. 365 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

BORGES, C. M. F. **O professor de educação física e a construção do saber.** 3. ed. Campinas: Papirus, 1998.

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento.** 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2017.

BOURDIEU, P. o campo científico. *In*: BOURDIEU, P.; ORTIZ, R. (org.). **A sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRACHT, V. A construção do campo acadêmico 'educação física' no período de 1960 até nossos dias: onde ficou a educação física? Encontro Nacional de História do Esporte, Lazer e Educação Física, 04., 1996. Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 1996.

_____. **A educação física escolar no Brasil**: o que ela vem sendo e o que pode ser (elementos de uma teoria pedagógica para a educação física). Ijuí: Unijuí, 2019.

_____. Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, v. 22, n. 1, p. 53-63, set. 2000.

_____. Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

_____. **Educação física e aprendizagem social**. 2. ed. Porto Alegre: Magister, 1997.

_____. **Educação física e aprendizagem social**. 2. ed. Porto Alegre: Magister, 1997.

_____. Educação física/ciências do esporte: que ciência é essa? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Belém, v. 14, n. 3, p. 111-118, mai. 1993.

_____. Educação Física: a busca da legitimação pedagógica. *In*: **Congresso Mundial da AIESEP**. Rio de Janeiro, UGF/AIESEP, 1991.

_____. Identidade e crise da educação física: um enfoque epistemológico. *In*: BRACHT, V.; CRISORIO, R. (org.). **A educação física no Brasil e na Argentina**: identidade, desafios e perspectivas. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro, PROSUL, 2003. p. 13-29.

_____. **Sociologia crítica do esporte**: uma introdução. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

BRACHT, V.; ALMEIDA, U.; WENETZ, I. (org.). **A educação física escolar na América do Sul**: entre a inovação e o abandono/desinvestimento pedagógico. Curitiba: CRV, 2018.

BRACHT, V. *et al.* **Pesquisa em educação**: educação física na escola. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Educação Física e dá outras providências. Resolução CNE

nº 06, de 18 de dezembro de 2018. Brasília: **Diário Oficial da União**, 19 de dezembro de 2018, Seção 1, pp. 48-49.

_____. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Resolução CNE nº 07, de 31 de março de 2004. Brasília: **Diário Oficial da União**, 5 de abril de 2004, Seção 1, p. 18.

_____. Lei nº 9.696, de 1 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. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2 de setembro de 1998.

_____. Ministério da Educação. **CES/CFE. Resolução nº 69 de 1969.** Estabelece Diretrizes e Bases para a Formação Superior em Educação Física.

_____. **Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012** que trata de pesquisas em seres humanos. Brasília, 2012.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CES/CNE nº 138/2002.** Apresenta exposição de motivos e justificativa das Diretrizes Curriculares para a Formação Superior em Educação Física.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CES/CNE nº 400/05.** Estabelece posicionamento a respeito do campo de intervenção profissional do licenciado em Educação Física.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CP/CNE nº 09/2001.** Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível Superior, curso de licenciatura de Graduação Plena.

_____. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Ministério da Educação. **CES/CFE. Parecer nº 215 de 11 de março de 1987.** Apresenta exposição de motivos e justificativa das Diretrizes Curriculares para a Formação Superior em Educação Física.

_____. Ministério da Educação. **CES/CFE. Resolução nº. 03 de 16 de junho de 1987.** Estabelece Diretrizes e Bases para a Formação Superior em Educação Física.

_____. Ministério da Educação. CES/CNE. **Minuta de Projeto de Resolução de Revisão da Res. CES/CNE nº 07/2004 de 2015.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação, Educação Física, Licenciatura.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CP/CNE nº 2, de 1º de julho de 2015.** Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível Superior, curso de Licenciatura de Graduação Plena.

_____. Ministério da Educação. CES/CNE. **Parecer nº 058 de 03/03/2004**. Apresenta exposição de motivos e justificativa das Diretrizes Curriculares para a Formação Superior em Educação Física.

BRETTAS, T. **Capitalismo dependente, neoliberalismo e financeirização das políticas sociais do Brasil**. Rio de Janeiro: Consequência, 2020.

BROCH, C. *et al.* A expansão da educação física no ensino superior brasileiro. **J. Phys. Educ.** v. 31, p. 01-10, 2020.

BROHM, J-M. 20 Tesis sobre el deporte. *In:* BROHM, J-M. *et al.* **Materiales de sociología del deporte**. Ediciones de la Piqueta. [198-]. p. 47-56.

CANFIELD, J. T. A ciência do movimento humano como área de concentração de um programa de pós-graduação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Belém, v. 14, n. 3, p. 146-148, mai. 1993.

CAPARROZ, F. E. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola**: a educação física como componente curricular. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

CARLAN, P.; KUNZ, E.; FENSTERSEIFER, P. E. O esporte como conteúdo da educação física escolar: estudo de caso de uma prática pedagógica “inovadora”. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 04, p. 55-75, out/dez. 2012.

CASTELLANI FILHO, L. A formação sitiada diretrizes de educação física em disputa: jogo jogado? **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 4, p. 758-773, out./dez. 2016.

_____. Educação física escolar: temos o que ensinar? Ou considerações acerca do conhecimento (re)conhecido pela educação física escolar. *In:* CASTELLANI FILHO, L. **Política educacional e educação física**. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 40-52.

_____. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. 13. ed. Campinas: Papyrus, 1988.

_____. Pelos meandros da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Belém, v. 14, n. 3, p. 119-125, mai. 1993.

CASTRO, J. A.; GIGLIO, S. S.; MONTAGNER, P. C. O jogo e o ensino do handebol: proposta de um plano de ensino pensado para a prática diária. **Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 01, p. 67-73, jan./mar. 2008.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação e Sociedade**, ano XXII, n. 75, p. 67-83, ago. 2001.

CAVALCANTI, K. B. A função cultural do esporte e suas ambiguidades sociais. *In*: COSTA, L. P. da. (org.). **Teoria e prática do esporte comunitário e de massa**. Rio de Janeiro: Palestra, 1981.

_____. **Esporte para todos**: um discurso ideológico. São Paulo: Ibrasa, 1984.

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

COGGIOLA, O. Neoliberalismo, futuro do capitalismo? *In*: KATZ, Claudio; COGGIOLA, O. **Neoliberalismo ou crise do capital?** 2. ed. São Paulo: Xamã, 1996. p. 195-202.

COSTA, M. V. Estudos Culturais: para além das fronteiras disciplinares. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Estudos culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

COSTA, V. L. M. **Prática da educação física no 1º grau**: modelo de reprodução ou perspectiva de transformação? 3. ed. São Paulo: Ibrasa, 1987.

COUTINHO, C. N. **O estruturalismo e a miséria da razão**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CUNHA, M. S. V. **Educação física ou ciências da motricidade humana?** Campinas: Papyrus, 1989.

CUNHA, M. S. V. **Um corte epistemológico**: da educação física à motricidade humana. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

DACOSTA, L. P.; DUARTE, K. P. O debate epistemológico da educação física no âmbito dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* reinterpretado por contribuições da teoria da complexidade de Morin. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 24, n. 2, p. 147-159, jan. 2003.

DAMBROS, G.; NISTA-PICCOLO, V. L. Reflexões acerca do papel do desporto na universidade: análise a partir do discurso do sujeito coletivo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 683-707, jul./set. 2017.

DANTAS JÚNIOR, H. S.; TAFFAREL, C. Z. Formação de professores de educação física: a história como matriz científica. *In*: TAFFAREL, C.; HILDEBRANDT-STRAMANN **Currículo e educação física**: formação de professores e práticas pedagógicas nas escolas. Ijuí: Unijui, 2007. p. 403-423.

DAÓLIO, J. Fenômeno social esporte na formação profissional em educação física. **Revista da Educação Física**, v. 9, p. 111-115, 1998.

_____. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaios sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARIDO, S. C. **Educação física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

_____. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v. 2, n. 1, p. 05-26, 2001.

DELLA FONTE, S. L. Filosofia da educação e “agenda pós-moderna”. *In*: DUARTE, N.; DELLA FONTE, S. L. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2010.

DERISSO, J. L. Construtivismo, pós-modernidade e decadência ideológica. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 51-61.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 3, p. 273-280, 2015.

DUARTE, N. A contradição entre a universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre o etnocentrismo ou relativismo cultural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n. 3, p. 607-618, set./dez. 2006.

_____. **A individualidade para si**: contribuições a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. *In*: DUARTE, N. (org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 219-242.

_____. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, abr. 1998.

_____. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. *In*: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 7-22.

_____. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.) **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 34-49.

_____. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (org.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2017.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

EAGLETON, T. **As ilusões do pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **Depois da teoria**: um olhar sobre os Estudos Culturais e o pós-modernismo. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

EVANGELISTA, J. E. **Crise do marxismo e irracionalismo pós-moderno**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Elementos para uma crítica da cultura pós-moderna. **Revista Pedagógica**, Chapecó, ano 10, n. 20, p. 11-32, jan./jun. 2008.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. *In*: CÊA, G.; RUMMERT, S. N.; GONÇALVES, L. (org.). **Trabalho e educação**: interlocuções marxistas. Rio Grande: FURG, 2019. p. 83-120.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. *In*: CÊA, G. S.; RUMMERT, S. M.; GONÇALVES, L. D. (org.) **Trabalho e educação**: interlocuções marxistas. Rio Grande: EDFURG, 2019.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor**: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia da vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

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

FERNANDES, F. **A formação política e o trabalho do professor**. Marília: Lutas Anticapital, 2019.

FERREIRA, M G. Metodologia de ensino do basquetebol no curso de formação de professores de educação física: um relato de experiência. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 1, p. 107-124, 1998.

FERREIRA, M. P. A.; Mergulhão, A. M. S. S. A crítica ontológica em torno do lúdico e as contribuições de Walter Benjamin. CONBALF, 2021. p. 01-08.

FIGUEIREDO, Z. C. C. ALVES, C. A. Formação de professores de educação física no Brasil: implicações e perspectivas. *In*: SOARES, M. G.; ATHAYDE, P.; LARA, L.

(org.). **Formação profissional e mundo do trabalho**. Natal: EDUFRN, 2020. p. 31-49.

FISHER, M. **Realismo capitalismo**: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo? São Paulo: Autônoma Literaria, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, F. M. C. **A miséria da educação física**. Campinas: Papyrus, 1991.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Nova Cultural: 1982.

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do escola sem partido: esfinge e vo da serpetenet que ameaçam a sociedade e a educação. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.) **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. 2. Ed. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2019. p. 19-36.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. *In*: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 25-54.

FRIZZO, G. Divisão da formação em educação física: “crônica de uma morte anunciada”. **Germinal**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 163-173. ago. 2010.

FURTADO, R. P. Novas Diretrizes e antigos debates: uma análise das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Educação Física - Resolução CNE/CES 06/2018. *In*: SOARES, Marta Genú; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa (org.). **Formação profissional e mundo do trabalho**. Natal: EDUFRN, 2020. p. 115-135.

FURTADO, R. P.; VENTURA, P. R. V.; ANES, R. R. N.; PEDROZA, R. S.; FERRAZ JÚNIOR, I. N. Instabilidade jurídica e outras determinações: o CNE e a proposta de novas DCNs para a educação física. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 4, p. 774-787, out./dez. 2016.

FURTADO, R. S.; BARRETO, L. L. A.; RAMOS, A. H. F. Pedagogia crítico- -superadora e o modelo pendular: uma aproximação necessária para o ensino dos esportes coletivos na escola. **Cadernos UniFOA**, Volta Redonda, n. 40, p.83-94, ago. 2019.

GALATTI, L. R. *et al.* Pedagogia do esporte: tensão na ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos. **Revista da educação física**, v. 25, n. 1, p. 153-162, 2014.

GAMBOA, S. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. *In*: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 101-130.

_____. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

_____. Reações ao giro lingüístico: o "giro ontológico" ou o resgate do real independente da consciência e da linguagem. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE/CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15. e2., 2007, Recife. **Anais...** Recife: CONBRACE, CONICE, 2007.

_____. **Epistemologia da educação física: as inter-relações necessárias**. 2. ed. Maceió: EDUFAL, 2010.

GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. *In*: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (ed.). **O ensino dos jogos desportivos**. 3. ed. Lisboa, Portugal: Universidade do Porto, 1998.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2005.

GENTILI, P. Educar para o desemprego a desintegração da promessa integradora. *In*: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 76-99.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 129-150.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONZALES, F. J. O estudo do esporte na formação superior em educação física: construindo novos horizontes. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p.213-229, jan./abril. 2004.

GREEN, B.; BIGUM, C. Alienígenas na sala de aula. *In*: SILVA, T. T. (org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 208-243.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 17. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

_____. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

HAYEK, F. A. **O caminho da servidão**. Porto Alegre: Globo, 1987

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Rio de Janeiro, Império Novo Milênio, 2011.

HOBBSAWM, R. **Era dos extremos**: o breve século XX 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, nov. 2001.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: 2000. p. 31-61.

IANNI, O. A construção da categoria. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 397-416, abr. 2011.

JAMESON, F. **Pós-modernismo**: a lógica cultural do capitalismo tardio. 2. ed. São Paulo: Ática, 2000.

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. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. p. 55-92.

KUNZ, E. **Educação física**: ensino & mudanças. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 7. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

LAVOURA, T. N.; ALVES, M. S.; SANTOS JÚNIOR, C. L. política de formação de professores e a destruição das forças produtivas: BNC-formação em debate. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, BA, v. 16, n. 37, p. 553-577, Edição Especial, 2020.

LE BOULCH, J. **Educação psicomotora**: psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artmed, 1987

LEHER, R. **Autoritarismo contra a universidade**: o desafio de popularizar a defesa da educação pública. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019.

LEONARDO, L.; SCAGLIA, A. J.; REVERDITO, R. S. Ensino dos esportes coletivos: metodologia pautada na família dos jogos. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 02, p. 236-246, abr./jun. 2009.

LOCKE, J. **O segundo tratado sobre o governo civil**. Petrópolis: Vozes, 1994.

- LOPES, A. C.; MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. *In*: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-54.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOVISOLO, H. **Educação física: a arte da meditação**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.
- _____. **Estética, esporte e educação física**. Rio de Janeiro: Sprint, 1997.
- _____. Hegemonia e legitimidade nas ciências dos esportes. **Revista Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 51-72, dez. 1996.
- LUIZ, A. R. **Ensino sobre saúde pública e coletiva nos cursos de graduação em educação física no Brasil**. 2016. 89 f. Tese (Doutor em Ciências da Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde, Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Medicina, Goiânia, 2016.
- LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista: sobre a categoria da particularidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- MACHADO, G. V.; GALATTI, L. R.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte e o referencial histórico-cultural: interlocução entre teoria e prática. **Pensar a prática**, v. 17, n. 2, 2014.
- MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores associados: 2016.
- MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2007.
- MARCHI JÚNIOR, W.; FERREIRA, A. L. P. Formação acadêmica e intervenção profissional nos esportes: repensando a educação física. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 01, p. 162-172, jan./mar. 2009.
- MARCONI, M. A. LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- _____. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projetos e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2014.
- MARQUES, R. F. R.; ALMEIDA, M. A. B. de.; GUTIERREZ, G. L. Esporte um fenômeno heterogêneo: estudo sobre o esporte e suas manifestações na sociedade contemporânea. **Movimento**, porto Alegre, v. 13, n. 03, p. 225-242, set./dez. 2007.
- MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. *In*: TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; LEITE, H. A. **Materialismo histórico dialético como fundamento da**

psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa. Maringá: EDUEM, 2015. p. 29-42.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.) **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-31.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Crítica da filosofia do direito de Hegel.** 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **Manuscritos econômicos-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2010a.

_____. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte.** São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **O capital: crítica da economia política.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

_____. **Sobre a questão judaica.** São Paulo: Boitempo, 2010b.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MASSON, G. A categoria da particularidade como mediação para a produção do conhecimento: contribuições de György Lukács. **Cadernos do Gposshe**, v. 1, p. 29-48, 2018.

MAUÉS, O. C.; CAMARGO, A. M. M. Marcos regulatórios nas políticas de valorização docente pós-LDB. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 149-174, jan./abr. 2012.

MEDINA, J. P. S. **A educação física cuida do corpo...e “mente”.** 9. ed. Campinas: Papyrus, 1990.

MELLO, A. S. *et al.* Educação física e esporte: reflexões e ações contemporâneas. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 02, p. 175-193, abr/jun. 2011.

MELO, A. A. S. A mundialização da educação: neoliberalismo e social-democracia no Brasil e na Venezuela. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 3 n. 2, p. 397-408, 2005.

MELO, M. *et al.* Repensando a formação profissional em educação física: o caso das disciplinas esportivas. *In*: RIBEIRO, I. L. (Org.) VI Encontro Fluminense de Educação Física Escolar 2002, Niterói. **Anais [...]**. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2002. p. 176-179.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLINA NETO, V. Uma experiência de ensino do futebol no currículo de licenciatura em educação física. **Movimento**, Porto Alegre, ano 2, n. 2, p.29-37, 1995.

MORAES, M. C. M. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, mai./ago. 2004.

_____. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, 2001, 14 (1), p. 07-25.

_____. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, 14 (1), p. 07-25, 2001.

MORAIS, A. M.; NEVES, I. P.; FERREIRA, S. O currículo nas suas dimensões estrutural e interacional: perspectiva de Basil Bernstein. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 2, maio/ago. 2019.

MOREIRA, A. F. B. A crise da teoria curricular crítica. *In*: COSTA, M. V. (org.). **O currículo: nos limites do contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 11-36.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. S. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. S. **Currículo, cultura e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 07-38.

MOREIRA, W. W. Corpo presente num olhar panorâmico. *In*: MOREIRA, Wagner Wey. **Corpo presente**. Campinas: Papirus, 1995.

MUNIZ, N. L.; RESENDE, H. G.; SOARES, A. J. G. Influências do pensamento pedagógico renovador da educação física: sonho ou realidade. **Artus - Revista de Educação Física e Desportos**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 11-26, 1998.

NASCIMENTO, J. V. *et al.* Formação acadêmica e intervenção pedagógica nos esportes. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 02, p. 358-366, abr./jun. 2009.

NEVES, L. M. W. Educação: caminhar para o mesmo lugar. *In*: LESBAUPIN, I. (org.). **O desmonte da nação: balanço do Governo de FHC**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 133-152.

NOVAES, R. B.; RIGON, T. A.; DANTAS, L. E. P. B. T. Modelo de jogo para o futsal e subsídios para o ensino. **Movimento**, porto Alegre, v. 20, n. 03, p. 1039-1060, jul./set. 2014.

NOZAKI, H. T. **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. S.; RIBAS, J. F. M.; CALHEIROS, V. C. (org.). **Conhecimento em educação física: no movimento das mudanças no mundo do trabalho**. Santa Maria: UFSM, 2015. p. 59-79.

OLIVEIRA, A. A. B. Análise crítica do currículo das disciplinas do curso de educação física da Universidade Estadual de Maringá. **Kinesis**, p. 229-257, jul./dez. 1989.

OLIVEIRA, I. A.; FONSECA, M. J. C. F.; SANTOS, T. R. L. A entrevista na pesquisa educacional. *In*: MARCONDES, M. I.; TEIXEIRA, E.; OLIVEIRA, I. A. **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010. p. 37-53.

OLIVEIRA, V. M. **Consenso e conflito da educação física brasileira**. Campinas: Papyrus, 1994.

_____. **Educação física humanista**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

PACHECO, J. A. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PAES, R. R.; BALBINO, H. F. A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. *In*: ROSE JÚNIOR, D. e colaboradores (org.). **Esporte e atividade física na infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

PAIVA, F. S. L. A constituição do campo da educação física no Brasil: ponderações acerca de sua especificidade e autonomia. *In*: BRACHT, V.; CRISORIO, R. (org.). **A educação física no Brasil e Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

PALAFIX, G. H.; NAZARI, J. Abordagens metodológicas do ensino da educação física escolar. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 12, n. 112, set., 2007.

PARÁISO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 283-303, mai./ago. 2004.

PAULO NETTO, J. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Georg Lukács: um exílio na pós-modernidade. *In*: PINASSI, M. O.; LESSA, S. (org.). **Lukács e a atualidade do marxismo**. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: expressão Popular, 2011.

PINAR, W.; LOPES, A. C.; MACEDO, E. M. Pensamento e política curricular: entrevista com William Pinar. *In*: LOPES, A. C.; MACEDO, E. M. (org.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

PIRES, G. L.; NEVES, A. O trato com o conhecimento esporte na formação em educação física: possibilidades para sua transformação didático-metodológica. In: KUNZ, E (org.). **Didática da educação física 2**. 4 ed. Ijuí: Unijuí, 2012. p. 53-97.

PRATES, J. C. O método e a teoria marxiana. In: Oliveira, I. F. et al. (org.). **Marx hoje: pesquisa e transformação social**. São Paulo: Outras Expressões, 2016. p. 71-100.

QUELHAS, A. A. A proletarização da educação física brasileira no pós-fordismo. In: SOARES, M. G.; ATHAYDE, P.; LARA, L. (org.). **Formação profissional e mundo do trabalho**. Natal: EDUFRN, 2020. p. 65-78.

_____. **Trabalhadores de educação física no segmento fitness**: um estudo da precarização do trabalho no Rio de Janeiro. 2012. 250 f. Tese (Doutor em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

QUELHAS, A. Z.; NOZAKI, H. A formação do professor de educação física e as novas diretrizes curriculares frente aos avanços do capital. **Motrivivência**, n. 26, p. 69-87, 2006.

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

RAMOS, R.; YSAYAMA, H. F. Lazer e esporte: olhar dos professores de disciplinas esportivas do curso de educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 23, n. 04, p. 379-391, out./dez. 2009.

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

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J. **Pedagogia do esporte**: jogos coletivos de invasão. São Paulo: Phorte, 2009.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 03, p. 600-610, jul./set. 2009.

REZER, R. Reflexões didático-pedagógicas acerca do ensino do esporte no processo de formação de professores de educação física. **Movimento**, porto Alegre, v. 16, n. 01, p. 271-292, jan./mar. 2010.

RICHARDSON, R. J. et. al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, H. A.; DARIDO, S. C. A técnica esportiva em aulas de educação física: um olhar sobre as tendências sócio-culturais. **Movimento**, porto Alegre, v. 14, n. 02, p. 137-154, mai./ago. 2008.

RODRIGUES, H. de A.; PAES, R. R.; SOUSA NETO, S. de. A socialização profissional do treinador esportivo como um processo formativo de aquisição de saberes. **Movimento**, porto Alegre, v. 22, n. 02, p. 509-521, abr./jun. 2016.

RORTY, R. **A filosofia e o espelho da natureza**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

ROSSLER, J. H. A educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada. *In*: DUARTE, N. (org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

ROSSLER, J. H. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas: autores associados, 2006.

ROSSLER, J. H. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas: autores associados, 2006.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Arimed, 2000.

SADER, E. Prefácio. *In*: MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 15-18.

SADI, R. S. *et al.* Ensino de esportes por meio de jogos: desenvolvimento e aplicação. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.11, n.1, p. 17-26, 2008.

SANFELICE, J. L. Pós-modernidade, globalização e educação. *In*: LOMBARDI, J. C. (org.) **Globalização, pós-modernidade e educação**: histórias, filosofia e temas transversais. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SANTOMÉ, J. T. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS JÚNIOR, C. L. **A formação de professores de educação física**: a mediação dos parâmetros teórico-metodológicos. 2005.194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

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

SANTOS JÚNIOR, O. G.; BASTOS, R. S. As (novas) diretrizes curriculares nacionais da educação física: a fragmentação repaginada. **Germinal**, Salvador, v. 11, n. 3, p. 317-317, dez. 2019.

SANTOS JÚNIOR, O. G.; BORGES, C. N. F. O campo da educação física e o ensino da educação física escolar: encontrando relações. **Revista Biomotriz**, v. 13, n. 2, jun. 2019.

SANTOS JÚNIOR, O. G.; FURTADO, R. S.; BORGES, C. N. F. Pedagogia de esportes: indicativos para a prática de ensino do futsal. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 27, p. 1-18, jan./dez. 2023.

SANTOS, A. A.; SOARES, M. G. Da fragmentação crítica à crítica da fragmentação: uma análise do ensino do esporte na formação de professores de educação física. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 12, n. 23, p. 33-56, set./dez. 2016.

SANTOS, A. L. P.; SIMÕES, A. C. Desafios do ensino superior em educação física: considerações sobre a política de avaliação de cursos. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 259-274, abr./jun. 2008.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 7. ed. Porto: Afrontamento, 1999.

SAVIANI, D. Contribuição à elaboração da nova LDB: um início de conversa. **Revista da ANDE**, v. 13, p. 5-14, 1988.

_____. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCAGLIA, A. J. As novas tendências em pedagogia do esporte. In: BALBINO, H. F. (org.). **Inteligências múltiplas**: uma experiência em pedagogia do esporte e da atividade física no SESC São Paulo. São Paulo: SESC, 2014. p. 67-103.

SCAGLIA, A. J. *et al.* O ensino dos jogos esportivos coletivos: as competências essenciais e a lógica do jogo em meio ao processo organizacional sistêmico. **Movimento**, porto Alegre, v. 19, n. 04, p. 227-249, out./dez. 2013.

_____. Jogo: um sistema complexo. In: VENÂNCIO, S.; FREIRE, J. B. **O jogo dentro e fora da escola**. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **O futebol e o jogo/brincadeira de bola com os pés**. 2003. 164f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

_____. **O futebol que se aprende e o futebol que se ensina**. Campinas. 1999. 242f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

SCAGLIA, A. J.; REVERDITO, R. S. Perspectivas pedagógicas do esporte no século XXI. *In*: NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, W. W. (org.). **Educação física e esporte no século XXI**. Campinas: Papyrus, 2016.

SCAGLIA, A. J.; REVERDITO, R. S.; GALATTI, R. L. Contribuição da pedagogia do esporte na escola: tensões e reflexões metodológicas. *In*: MARINHO, A.; NASCIMENTO, J. V.; OLIVEIRA, A. A. B. **Legado do esporte brasileiro**. Florianópolis: UDESC, 2014.

SEKI, A. K. Apontamentos sobre a financeirização do ensino superior no Brasil (1990-2018). **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.13, n.1, p.48-71, abr. 2021.

SHIROMA, E. O. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? **Revista do Mestrado em Educação**, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83. 2003.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, jul./dez. 2015.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. Ensino superior em tempos de adesão pragmática. *In*: MORAES, M. C. M. (org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SHULTZ, T.W. **O Capital Humano**: investimentos em educação e pesquisa. São Paulo: Zahar editora, 1971.

SILVA, M. R. **Currículo e competência**: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, N. S. L.; DACOSTA, L. P. Educação física e esportes olímpicos: interpretações epistemológicas. *In*: TURINI, M.; DACOSTA, L. **Coletânea de textos em estudos olímpicos** (org.). Rio de Janeiro: Gama Filho, 2002.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. O adeus às metanarrativas educacionais. *In*: SILVA, T. T. (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, A.; SCAGLIA, A. Pedagogia do esporte. *In*: BRASIL. Comissão de Especialistas de Educação Física – ME. **Dimensões pedagógicas do esporte**. Brasília, DF: UNB/CEAD, 2004.

SOUZA, J. R. de. *et al.* As crenças de graduandos em educação física sobre o ensino dos esportes. **Movimento**, porto Alegre, v. 23, n. 01, p. 133-146, jan./mar. 2017.

SOUZA, M. S. **Esporte escolar**: possibilidade superadora no plano da cultura corporal. São Paulo: Ícone, 2009.

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

STIGGER, M. P. **Esporte, lazer e estilos de vida**. Campinas: Autores Associados, 2002.

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. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

_____. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores: a disputa nos rumos da formação. **Revista Fluminense de Educação Física**, v. 01, ano 01, dez. 2020.

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

TAFFAREL, C. Z.; MORSCHBACHER, M. Crítica a teoria crítica emancipatória: um diálogo com Elenor Kunz a partir do conceito de emancipação humana. **Corpus et Scientia**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 45-64, 2013.

TAFFAREL, C. Z.; SANTOS JÚNIOR, C, L. Formação humana e formação de professores de educação física: para além da falsa dicotomia licenciado x bacharelado. *In*: TERRA, D. V.; SOUZA JÚNIOR, M. (org.). **Formação em educação física e ciências do esporte**: política e cotidiano. Goiânia: Hucitec, 2010. p. 13-47.

TAFFAREL, C. N. Z. *et al.* Reestruturação curricular do curso de licenciatura em educação física da UFBA: contribuições dos professores da rede pública de ensino do estado da Bahia. *In*: TAFFAREL, C.; HILDEBRANDT-STRAMANN. **Currículo e educação física**: formação de professores e práticas pedagógicas nas escolas. Ijuí: Unijui, 2007a. p. 301-328.

TAFFAREL, C. N. Z. *et al.* Uma proposição de diretriz curricular para a formação de professores de educação Física. *In*: TAFFAREL, C.; HILDEBRANDT-STRAMANN. **Currículo e educação física**: formação de professores e práticas pedagógicas nas escolas. Ijuí: Unijui, 2007b. p. 41-50.

TANI, G. A educação física e o esporte no contexto da universidade. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, n. esp., p. 117-126, dez. 2011.

_____. Cinesiologia, educação física e esporte: ordem emanante do caos na estrutura acadêmica. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 9-50, dez. 1996.

_____. Pesquisa e pós-graduação em educação física. In: PASSOS, S. C. E (org.). **Educação física e esportes na universidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Física e Desportes, 1988. p.379-394.

TANI, G.; MANUEL, E. J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J. E. **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

TEXEIRA, A. **Educação é um direito**. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

TOJAL, J. B. A. G. **Motricidade humana: o paradigma emergente**. Campinas: Unicamp, 1994.

_____. Objeto de estudo da educação física. **Revista Corpoconsciência**, Santo André, FEFISA, 1997.

_____. **Currículo de graduação em educação física: a busca de um modelo**. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1995.

TONET, I. Cidadania ou emancipação humana. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 44, jan. 2005.

_____. **Democracia ou Liberdade?** Maceió: EDUFAL, 2007.

_____. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TORRI, D.; VAZ, A. F. Do centro à periferia: sobre a presença da teoria crítica do esporte no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 1, p. 185-200, set. 2006.

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

TUBINO, M. J. G. As tendências internacionais de pesquisa em educação física. **Revista Kinesis**, Santa Maria, n. especial, p. 157-176, dez. 1984.

_____. **O que é esporte**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

UFPA. Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física Licenciatura. Belém: Faculdade de Educação Física – Licenciatura em Educação Física, 2011.

UNIFAMAZ. Projeto Político Pedagógico de Curso de Bacharelado em Educação Física. Belém: Faculdade de Educação Física – Bacharelado em Educação Física, 2017.

VAGO, T. M. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente um diálogo com Valter Bracht. **Movimento**, Porto Alegre, ano 3, n. 5, p. 04-17, 1996.

_____. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente – Um diálogo com Valter Bracht. **Movimento**, Porto Alegre, ano 3, n. 5, p. 4-17, set. 1996.

VAZ, A. F. Certa herança marxista no recente debate da educação física no Brasil. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 25, 2019.

_____. Educação do corpo, conhecimento, fronteiras. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 24, n. 2, p. 161-172, jan. 2003.

_____. Teoria crítica do esporte: origens, polêmicas, atualidades. **Esporte e Sociedade**, v. 1, n. 1, 2006.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VENTURA, P. R. V. Formação profissional em educação física: um desafio posto pelas diretrizes curriculares. **Estudos**, Goiânia, v. 32, n. 3, p. 353-383, mar. 2005.

VENTURA; P. R.; ANES, R. R. M. A formação em educação física no Brasil na interface com o “novo marco legal”. In: GOMES, A. C. R. *et. al.* (org.). **Experiências na arte da docência tocantinense: a educação física na roda**. Palmas: Nagô, 2021. p. 17-48.

WOOD, E. M. **O império do capital**. São Paulo: Boitempo, 2014.

WOOD, E. M. O que é agenda “pós-moderna”? In: WOOD, E. M. e FOSTER, J. B. **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, v.44, n.151, p.190-202, jan./mar. 2014.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado (a) docente,

Considerando a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde e as determinações da Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, sob o parecer nº _____ localizado no Instituto de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Pará (CEP - ICS/UFPA). Rua Augusto Corrêa, nº 01, Campus do Guamá. UFPA, Faculdade de Enfermagem do ICS, sala 13, 2º andar, CEP: 66.075-110, Belém-Pará. Tel: 3201-7735 E-mail: cepccs@ufpa.br, venho convidá-lo (a) a participar da pesquisa que culminará na tese de doutoramento, intitulada **ANÁLISE DA FORMAÇÃO INICIAL EM CURSOS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM BELÉM-PA: o trato com o ensino do esporte em licenciatura e bacharelado**, pesquisa essa que está sendo desenvolvida por mim discente/pesquisador Osvaldo Galdino dos Santos Júnior vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado – da Universidade Federal do Pará (UFPA), sob orientação do prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges. Esta investigação tem como objetivo investigar a formação inicial em Educação Física a partir do enfoque do ensino do esporte, problematizando o conhecimento pós-moderno e as políticas neoliberal no currículo apontando possibilidades da emancipação humana, o qual se insere no debate a acerca da ação pedagógica e as contradições que advém das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Acreditamos que o processo formativo de professores/profissionais de Educação Física necessita ser investigado, por se tratar de um espaço em que ocorre a produção do conhecimento e discussões dos diferentes campos de atuação, indispensável para intervenção profissional consciente e crítica, em especial, quando trata-se de conhecimento que envolve o esporte. Por este motivo, a formação inicial

nos dois graus (licenciatura e bacharelado) em Educação Física demonstra-se um ambiente adequado para atingir os objetivos da presente pesquisa.

A pesquisa em tela trará benefícios para o aumento da produção do conhecimento acerca da formação inicial em Educação Física e sua interface com o ensino do esporte, área esta que ainda apresenta lacunas. Para as instituições responsáveis pela formação de professores/profissionais de Educação Física, espera-se que os resultados provenientes da presente pesquisa, a partir da análise do material empírico coletado (PPC, Plano de Ensino e Entrevista dos Docentes), possa suscitar-las a repensar estratégias formativas que corroborem com a prática pedagógica dos futuros egressos ao longo de seu processo formativo.

Utilizar-se-á como instrumento de coleta de dados entrevista semiestruturada, a qual será gravada e transcrita. Para tanto, buscar-se-á o momento, local e condição mais adequados para que o esclarecimento seja feito, considerando para isso, as peculiaridades do convidado (a) a participar da pesquisa e sua privacidade. Feito isso, o participante terá o tempo que for necessário para refletir na tomada de uma decisão autônoma. A coleta de dados seguirá um roteiro com temas que nortearão as perguntas, ressaltando que a investigação pode apresentar alguns riscos, mesmo que mínimos, ao participante como: possibilidade de constrangimento ao responder tal instrumento; medo de não saber responder e tomar o tempo na aplicação do roteiro de entrevista. Contudo, tais riscos serão minimizados da seguinte maneira: esclarecer o objetivo da pesquisa assim como o objeto de estudo a que a mesma se ocupa; explicitar que as perguntas serão realizadas de acordo com a área de conhecimento e campo de atuação do docente; e realizar a entrevista de maneira objetiva e precisa para que não tome muito tempo do sujeito. Em caso de danos, o participante receberá assistência imediata (aquela emergência em situações em que este dela necessite) e integral (aquela prestada para atender complicações e danos decorrentes da pesquisa) de forma gratuita, conforme prevê a Resolução nº 466/12. Assim, este (a) não é obrigado (a) a concluir a pesquisa caso não lhe agrade ficando livre para interrompê-la no momento em que julgar necessário. Asseguramos ao (à) senhor (a) que a sua identidade será mantida sob sigilo e anonimato. Utilizaremos nomes fictícios ou mesmo letras para fazer referência aos (as) entrevistados (as), e assim preservar suas identidades. Informamos que o referido documento está em duas vias, sendo que o participante da pesquisa está recebendo uma via do TCLE (assinada e rubricada pelo participante da pesquisa e pelo pesquisador responsável). Os pesquisadores

informados no texto em tela podem ser utilizados para qualquer informação adicional ou esclarecimento acerca deste estudo pelo contato:

Pesquisador Responsável: Osvaldo Galdino dos Santos Júnior – E-mail: osvaldogaldino@hotmail.com / Telefone: (91) 98118-4286 / 98897-7424 – Centro de Estudos Avançados em Educação e Educação Física, Instituto de Ciências da Educação, Campus Profissional. CEP: 66.075-110. Rua Augusto Correa, nº 01 – Guamá, Belém-PA.

Pesquisador Orientador: Carlos Nazareno Ferreira Borges – Email: enosalesiano@hotmail.com / Telefone: (91) 99311-2050 – Centro de Estudos Avançados em Educação e Educação Física, Instituto de Ciências da Educação, Campus Profissional. CEP: 66.075-110. Rua Augusto Correa, nº 01 – Guamá, Belém-PA.

Atenciosamente,

Osvaldo Galdino dos Santos Júnior
(Doutorando PPGED/UFGPA)

Carlos Nazarenos Ferreira Borges
(Orientador PPGED/UFGPA)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ declaro que li as informações sobre a pesquisa e me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre o conteúdo. Declaro ainda que, por minha livre vontade, aceito participar, contribuindo com a coleta de informações para realizar a mesma.

Belém ___/___/___

 Assinatura

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

TEMAS	PERGUNTAS
1) Identificação dos Sujeitos	1) Nome? 2) Data de Nascimento? 3) Qual sua Formação Inicial? 4) IES de Formação? 5) Gênero: M () F () () outro; 6) Há quantos anos é formado? 7) Há quanto tempo leciona no curso? 8) Pós-Graduação? 9) Área? 10) Exerce outra atividade profissional? 11) Você tem alguma experiência passada como esportista? 12) Qual(is) disciplina(s) leciona? 13) Possui registro profissional no conselho de classe? 14) É sócio de alguma entidade científica da área?
2) Conhecimento da Educação Física e Currículo	15) Na sua opinião, qual é o objeto de estudo da Educação Física? 16) Considerando este objeto, como seria a formação do professor/profissional para você? 17) Do ponto de vista da sua prática com o ensino do esporte no seu curso, qual a coerência entre o prescrito no currículo e o realizado? 18) Como implementar outras metodologias de ensino do esporte para além das adotadas no currículo da faculdade? 19) As disciplinas que tratam do esporte, sejam as de práticas de ensino ou de fundamentação teórico-metodológicas, dão conta de entendê-lo em uma relação mais ampla com a sociedade? Comente sua resposta.
3) Ensino do Esporte na Licenciatura	20) Como o seu curso tem trabalhado para que o professor licenciado tenha conhecimento para atuar nos diferentes campos de intervenção profissional? 21) O conhecimento histórico, filosófico, sociológico é insuficiente no seu PPC para que o ensino do esporte tenha um entendimento crítico da sociedade. Comente sobre isso?
4) Ensino do Esporte no Bacharelado	22) Qual o objetivo do ensino do esporte para o bacharel em Educação Física que atuará no campo da instituição esportiva? 23) O conhecimento histórico, filosófico, sociológico é desnecessário no seu PPC para compreender o esporte enquanto fenômeno social. Comente sobre isso?
5) Divisão da Formação Resolução 06/2018	24) A divisão do curso de Educação Física em licenciatura e bacharelado é apenas de ordem legal, mas não epistemológica. A respeito dessa afirmação, qual sua opinião? 25) Qual sua opinião quanto a formação em licenciatura e bacharelado atender a lógica própria dos campos de intervenção profissional?
5) Formação em Contexto Pós-Moderno e Neoliberal	24) Na sua opinião, o que mais tem influenciado as propostas curriculares na área atualmente? 25) Quais possibilidades de formação emancipatória no contexto atual?
6) Metodologias do Ensino do Esporte	26) Que metodologias de ensino do esporte podem ser adotadas para levá-los a ser compreendidos como fenômeno social? 27) Qual sua opinião sobre a intervenção do professor/profissional de Educação Física ser ou não uma ação pedagógica?

APÊNDICE C – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS



CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS EM
EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA



Ofício N° 001/2023

Belém (PA), 05 de janeiro de 2023

Ilmo, Sr. Dr. Flavius Augusto Pinto Cunha, Coordenador do Curso de Licenciatura em Educação Física – UFPA

Assunto: Solicitação de autorização para aplicar instrumento de coleta de dados (entrevista) com docentes desta instituição de ensino.

Ilmo, Sr. Coordenador,

A pesquisa intitulada **A formação inicial em Educação Física no estado do Pará: um estudo sobre o ensino do esporte no curso de licenciatura e bacharelado**, constitui-se na pesquisa de doutoramento sendo desenvolvida por mim discente/pesquisador Osvaldo Galdino dos Santos Júnior e orientada pelo professor/pesquisador Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA). Os dados serão coletados por meio de entrevista semiestruturada e os docentes farão parte da amostra e categorizados como entrevistados. Informo que as entrevistas serão com professores que lecionam disciplinas ligadas ao esporte todas com Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Nesse sentido, solicito autorização da administração para aplicar o referido instrumento de coleta de dados nesta instituição de ensino a ser agendada com os docentes em questão.

Na certeza de ser atendido ao que ora solicito, elevo votos de consideração e estima.

Respeitosamente,

Galdino Júnior
Doutorando PPGED:UFPA
Mat. 201805780006

Galdino Júnior
Me. Osvaldo Galdino dos Santos Júnior
E-mail: osvaldogaldino@hotmail.com
Telefone: (91) 98118-4286/98897-7424

Prof. Dr. Flavius A. P. Cunha
Direção FEF - UFPA
Portaria 971/2022 - Reitoria



**CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS EM
EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA**



Ofício Nº 003/2022

Belém (PA), 25 de agosto de 2022

Ilma, Sra. Dra. Brenda Viviane Ferreira Nunes, Coordenadora do Curso de Bacharelado em Educação Física – UNIFAMAZ

Assunto: Solicitação de autorização para aplicar instrumento de coleta de dados (entrevista) com docentes desta instituição de ensino.

Ilma, Sra. Coordenadora,

A pesquisa intitulada **A formação inicial em Educação Física no estado do Pará: um estudo sobre o ensino do esporte no curso de licenciatura e bacharelado**, constitui-se na pesquisa de doutoramento sendo desenvolvida por mim discente/pesquisador Osvaldo Galdino dos Santos Júnior vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA). Os dados serão coletados por meio de entrevista semiestruturada e os docentes farão parte da amostra e categorizados como entrevistados. Informo que as entrevistas serão com professores que lecionam disciplinas ligadas ao esporte todas com Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Nesse sentido, solicito autorização da administração para aplicar o referido instrumento de coleta de dados nesta instituição de ensino a ser agendada com os docentes em questão.

Na certeza de ser atendido ao que ora solicito, elevo votos de consideração e estima.

Respeitosamente,

Galdino Júnior

Doutorando PPGED/UFPA

Mat. 201805780006

Galdino Júnior

Me. Osvaldo Galdino dos Santos Júnior

E-mail: osvaldogaldino@hotmail.com

Telefone: (91) 98118-4286/98897-7424

Recebido
25-08-22
Osvaldo Galdino dos Santos Júnior
Coord. do Curso de Educação Física-UNIFAMAZ
Belém, PA

**ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR BACHARELADO EDUCAÇÃO FÍSICA
UNIFAMAZ**

Matriz Curricular do Curso de Educação Física

Disciplinas do 1º Semestre			
1333	ANATOMIA APLICADA A EDUCACAO FISICA	100 horas	
1334	DESENVOLVIMENTO HUMANO	60 horas	
1335	CIENCIAS SOCIAIS	60 horas	
1336	CITOLOGIA E HISTOLOGIA	60 horas	
1338	FISIOLOGIA HUMANA	60 horas	
1339	BIOQUIMICA	60 horas	
Disciplinas do 2º Semestre			
1340	APRENDIZAGEM MOTORA	60 horas	
1341	INTERVENCAO PROFISSIONAL	40 horas	
1342	FISIOLOGIA DO EXERCICIO	80 horas	
1343	CINESIOLOGIA	60 horas	
1344	TREINAMENTO ESPORTIVO	80 horas	
1345	VOLEIBOL	60 horas	
Disciplinas do 3º Semestre			
1346	MEDIDAS E AVALIACAO EM EDUCACAO FISICA	60 horas	
1347	SAUDE E PRIMEIROS SOCORROS	40 horas	
1348	LEGISLACAO E ETICA PROFISSIONAL	40 horas	
1349	METODOLOGIA CIENTIFICA	60 horas	
1350	FUTEBOL E FUTSAL	80 horas	
1351	BIOMECANICA	60 horas	
1352	DIVERSIDADE, CULTURA E SOCIEDADE BRASILEIRA	40 horas	
Disciplinas do 4º Semestre			
1337	ATLETISMO	80 horas	
1353	PRESCRICAO DE EXERCICIO PARA GRUPOS ESPECIAIS I	60 horas	
1354	EPIDEMIOLOGIA	40 horas	
1355	TREINAMENTO RESISTIDO	60 horas	
1356	BASQUETE	60 horas	
1357	ESTAGIO DO ESPORTE	100 horas	
1358	GINASTICA DE ACADEMIA	60 horas	
Disciplinas do 5º Semestre			
1330	SAUDE PUBLICA	40 horas	
1359	NATACAO	60 horas	
1360	EDUCACAO FISICA ADAPTADA	60 horas	
1361	HANDEBOL	60 horas	

1362	ESTAGIO EM ACADEMIA	100 horas					
1363	BIOESTATISTICA	40 horas					
1364	PRESCRICAO DE EXERCICIO PARA GRUPOS ESPECIAIS II	60 horas					
Disciplinas do 6º Semestre							
1365	LUTAS	60 horas					
1366	ADMINISTRACAO E ORGANIZACAO DE EVENTOS EM EDUCACAO FISICA	40 horas					
1367	PESQUISA CIENTIFICA I	40 horas					
1368	ERGONOMIA E GINASTICA LABORAL	60 horas					
1369	ESTAGIO EM SAUDE I	100 horas					
1370	EXAMES LABORATORIAIS	40 horas					
1371	EXERCICIOS AQUATICOS	40 horas					
Disciplinas do 7º Semestre							
1372	EXERCICIO FISICO PERSONALIZADO	60 horas					
1373	NUTRICAO APLICADA A EDUCACAO FISICA	40 horas					
1374	EXERCICIO FISICO NA TERCEIRA IDADE	60 horas					
1375	PESQUISA CIENTIFICA II	40 horas					
1376	ESPORTE DE AVENTURA	40 horas					
1377	ESTAGIO EM SAUDE II	100 horas					
Disciplinas do 8º Semestre							
1328	RECREACAO E LAZER	60 horas					
1329	LEITURA E PRODUCAO DE TEXTO	60 horas					
1331	DANCA	60 horas					
1332	HISTÓRIA DA EDUCACAO FISICA	60 horas					

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: ANÁLISE DA FORMAÇÃO INICIAL EM CURSOS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM BELÉM-PA: O TRATO COM O ENSINO DO ESPORTE EM LICENCIATURA E BACHARELADO

Pesquisador: OSVALDO GALDINO DOS SANTOS JUNIOR

Área Temática:

Versão: 5

CAAE: 65378422.7.0000.0018

Instituição Proponente: Universidade Federal do Pará - Instituto de Ciências da Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.056.200

Apresentação do Projeto:

Trata-se de estudo que teve por objeto A formação inicial em Educação Física e sua interface com o ensino do esporte. O estudo teve por objetivo geral Investigar a formação inicial em Educação Física a partir do enfoque do ensino do esporte, problematizando o conhecimento pós-moderno e as políticas neoliberais no currículo apontando possibilidades da emancipação humana, o qual se insere no debate a acerca da ação pedagógica e as

contradições que advém das DCNEF. A hipótese que norteou a pesquisa é a de que o conhecimento acerca do esporte presente no currículo dos cursos de graduação em Educação Física de base teórico-metodológico empírico analítico reproduz os mesmos códigos e valores da instituição esportiva de origem da Europa do século XVIII, tem gerado uma lacuna na produção do conhecimento no sentido de compreendê-lo numa perspectiva histórica, social, cultura, antropológica, sociológica e política, isto é, não o abarca em sua dimensão plural. A partir do ordenamento legal (BRASIL, 2018) que fragmenta a formação em Educação Física entre licenciatura e bacharelado o conhecimento acerca do esporte não é visto em sua totalidade, logo ele não é ferramenta de crítica na formação.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepcos@ufpa.br

UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ



Continuação do Parecer: 6.056.200

Investigar a formação inicial em Educação Física a partir do enfoque do ensino do esporte, problematizando o conhecimento pós-moderno e as políticas neoliberais no currículo apontando possibilidades da emancipação humana, o qual se insere no debate a acerca da ação pedagógica e as contradições que advém das DCNEF.

Objetivo Secundário:

i) Analisar a formação inicial no Brasil sob a égide da pós-modernidade e das políticas neoliberais as quais influenciam as orientações curriculares nos cursos de Educação Física; ii) Identificar as políticas públicas educacionais para formação de professores a partir da nova racionalidade dominante presente na BNCFP e nas DCNEF; iii) Revelar a produção do conhecimento da Educação Física brasileira e as proposições para o ensino do esporte; iv) Analisar o trato com o ensino do esporte presente nos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física, por meio do PPC, ementas e planos de ensino das disciplinas e as entrevistas de docentes e possibilidade no trato do esporte na perspectiva da emancipação humana.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A coleta de dados seguirá um roteiro com temas que nortearão as perguntas, ressaltando que a investigação pode apresentar alguns riscos, mesmo que mínimos, ao participante como: possibilidade de constrangimento ao responder tal instrumento; medo de não saber responder e tomar o tempo na aplicação do roteiro de entrevista. Contudo, tais riscos serão minimizados da seguinte maneira: esclarecer o objetivo da pesquisa assim como o

objeto de estudo a que a mesma se ocupa; explicitar que as perguntas serão realizadas de acordo com a área de conhecimento e campo de atuação do docente; e realizar a entrevista de maneira objetiva e precisa para que não tome muito tempo do sujeito. Em caso de danos, o participante receberá assistência imediata (aquela emergência em situações em que este dela necessite) e integral (aquela prestada para atender complicações e danos decorrentes da pesquisa) de forma gratuita, conforme prevê a Resolução nº 466/12. Assim, este (a) não é obrigado (a) a concluir a pesquisa caso não lhe agrade ficando livre para interrompê-la no momento em que julgar necessário.

Benefícios:

A pesquisa em tela trará benefícios para o aumento da produção do conhecimento acerca da formação inicial em Educação Física e sua interface com o ensino do esporte, área esta que ainda

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepocs@ufpa.br

**UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ**



Continuação do Parecer: 6.056.200

apresenta lacunas. Para as instituições responsáveis pela formação de professores/profissionais de Educação Física, espera-se que os resultados provenientes da presente pesquisa, a partir da análise do material empírico coletado, possa suscitar-las a repensar estratégias formativas que corroborem com a prática pedagógica dos futuros egressos ao longo de seu processo formativo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O protocolo encaminhado dispõe de metodologia e critérios definidos conforme a resolução 466/12 do CNS/MS. Trata ainda em resolver pendências citadas no parecer nº6.054.959, que depois de avaliado por este colegiado entende-se como pendências resolvidas e aceitas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos apresentados, nesta versão, contemplam os sugeridos pelo sistema CEP/CONEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto somos pela aprovação do protocolo. Este é nosso parecer, SMJ.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2041993.pdf	12/05/2023 09:02:08		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	12/05/2023 09:00:58	OSVALDO GALDINO DOS SANTOS JUNIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	12/05/2023 09:00:30	OSVALDO GALDINO DOS SANTOS JUNIOR	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_DE_COMPROMISSO_DO_PESQUISADOR.pdf	06/01/2023 20:24:15	OSVALDO GALDINO DOS SANTOS JUNIOR	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	06/01/2023 20:19:52	OSVALDO GALDINO DOS SANTOS JUNIOR	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termo_de_consentimento_da_instituicao.pdf	21/11/2022 17:15:46	OSVALDO GALDINO DOS SANTOS JUNIOR	Aceito

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepocs@ufpa.br

UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ



Continuação do Parecer: 6.056.200

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELEM, 12 de Maio de 2023

Assinado por:
Wallace Raimundo Araujo dos Santos
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepocs@ufpa.br