

“O 18 DE BRUMÁRIO” DA EDUCAÇÃO FÍSICA E A POSSIBILIDADE DA FORMAÇÃO ÚNICA

Oswaldo Galdino Santos Júnior
Paulo José Corrêa Lima
Bruno Aleixo Gusmão
Leonardo Silvestre de Sousa

RESUMO

A ideia central deste artigo é a discussão da fragmentação da formação em Educação Física e a possibilidade da sua superação por meio da formação unificada. A relação de disputa na área reflete a dinâmica da sociedade capitalista e, assim como a burguesia conseguiu sua revolução, possibilita como seu contrário a Era da revolução proletária. Na Educação Física, o grupo progressista e revolucionário começou sua Era de revolução por meio da formação única já implementada em universidades brasileiras. O método de abordagem empregado é a perspectiva dialética histórica. Conclui-se que formação unificada promove ao trabalhador uma consistência teórica capaz de lhe ajudar a atuar nos vários campos de atuação na perspectiva da compreensão da realidade e sua consequente transformação.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores; Luta de classes; Educação Física.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem por finalidade trazer a discussão da fragmentação da formação inicial em Educação Física e a possibilidade da sua superação por meio da formação única, que se expressa através da licenciatura plena de caráter ampliado. A divisão está posta desde a Resolução 69/1969 do então extinto Conselho Federal de Educação (CFE) com a dupla habilitação em Licenciatura em Educação Física e Técnico Desportivo. Em 1987, por meio da Resolução 03/1987 CFE, a área passa novamente por mais uma divisão agora com as seguintes nomenclaturas: Licenciatura e/ou Bacharelado. E, por fim, a Resolução 07/2004 CNE/CES que rege a atual formação dos cursos de Educação Física de todas as universidades brasileiras possibilitando a formação em Licenciatura e Graduação.

Como a atual forma societária não é harmoniosa e nem tão pouco igualitária, a promulgação dessas resoluções expressa a própria correlação de força existente no interior da Educação Física. Portanto, o perfil profissional, o objeto de estudo e as bases epistemológicas, que subsidiam na construção das grades curriculares dos cursos de Educação Física, representam a conquista de uma classe majoritária na área, o qual Nozaki (2004) intitulou de



setor conservador e reacionário. Esse setor, que representa a esfera da atual conjuntura do capital, aproxima-se de um movimento de privatizar o campo de atuação do professor de Educação Física e coaduna em transformar a área em uma profissão liberal. Todavia, esse grupo sofre a resistência do setor progressista e revolucionário que reivindica, dentre outras coisas, a revogação das atuais Diretrizes Curriculares por estas não atenderem aos anseios de uma larga escala de professores; a incompatibilidade da formação com a prática social e as necessidades humanas; e por uma formação omnilateral que se dê na dimensão da licenciatura plena de caráter ampliado.

Na década de 90, o setor conservador e reacionário consegue no meio jurídico mais uma conquista através da Lei 9.696/98 que regulamenta a profissão e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física (CONFED/CREF). A defesa pela regulamentação do profissional e pelo bacharelado representa a verdadeira perpetuação do modo de produção capitalista na medida em que o trabalhador irá se ajustar à sociedade, tornando-se um profissional liberal, autônomo em um mercado de trabalho cada vez mais precarizado, onde as leis trabalhistas são, na sua grande maioria, desregulamentadas.

Assim como Marx e Engels (1998, p. 09) escreveram no Manifesto Comunista que “a história de todas as sociedades que já existiram é a história de luta de classes”, a Educação Física também possui a sua luta de classes representada pelos grupos conservador/reacionário e progressista/revolucionário.

O título deste estudo tem uma similaridade com a obra de Karl Marx (2011) intitulada “O 18 de brumário de Luís Bonaparte” não por acaso. Essa obra tivera por função descrever o golpe de Estado que Luís Bonaparte lançou na França em dezembro 1851. Neste episódio, Marx analisa a luta de classe como força motriz da história e a democracia limitada e contraditória da burguesia.

O golpe de Estado deferido na França pela burguesia, mas que contou com várias classes, dentre elas o proletariado, retrata a Era das revoluções burguesas que tem como fundamento a volta do antigo aparato estatal e a opressão das classes desprivilegiadas. Por isso, logo no início dos seus escritos, Marx (2011, p. 25), dialogando com Hegel, diz que este “[...] comenta que todos os grandes fatos e todos os grandes personagens da história mundial são encenados, por assim dizer, duas vezes. Ele se esqueceu de acrescentar: a primeira como tragédia, a segunda como farsa”.



Dessa maneira, a aprovação da Resolução CNE/CES 07/2004 o qual se denominou de consenso possível entre os grupos que disputavam pela direção política e teórica da área, foi considerada uma “farsa”, onde temos a farsa sendo ainda bem pior do que a “tragédia”. A tragédia foi à divisão da formação que se deu em virtude da Resolução CFE 03/1987 e a farsa representa as atuais Diretrizes Curriculares para a Educação Física, pois em nada avançou em relação à dicotomia Licenciatura e Bacharelado.

A Era da revolução burguesa possibilita, como seu contrário, a Era da revolução da classe proletária e, por isto, a similaridade do título deste estudo com a obra de Marx.

Como suporte teórico-metodológico, o estudo se ampara no Materialismo Histórico-Dialético. Frigotto (2008) determina esse método de pesquisa que, enquanto concepção de mundo, permite uma apreensão radical da realidade. É nesse sentido que se deseja desvendar os interesses cooperativistas em fragmentar a formação do trabalhador já na formação inicial e a aspiração de cunho progressista e revolucionário por uma formação omnilateral.

Para o desenvolvimento do trabalho, utilizou-se uma metodologia científica embasada nos procedimentos de uma pesquisa bibliográfica acerca do que já se produziu sobre o tema através de livros, teses, dissertações e artigos. A vantagem desta pesquisa, como explicita Gil (2008, p. 50), “reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

Este estudo apoia-se em dois pontos principais: 1) A reestruturação produtiva, a globalização do capital e o neoliberalismo como gerência da crise do atual modo de produção e a formação de um trabalhador de novo tipo que, no campo da Educação Física, culminou com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN); 2) E a possibilidade da formação única como superação do atual modo de produção organizar a vida.

A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, A GLOBALIZAÇÃO DA ECONOMIA E NEOLIBERALISMO: A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR DE NOVO TIPO

O atual modo de produção em que vivemos encontra-se em crise. Por isso, não é de se espantar que as demais instâncias que circundam as relações humanas também estejam. Assim, a educação vem acompanhando esse processo. Todavia, para não entrar em declínio e, conseqüentemente, sua extinção, o capital encontrou uma maneira de tentar levantar-se.

Tentando gerenciar sua crise estrutural, o capital se reconfigurou pela reestruturação produtiva que consistiu na passagem do binômio taylorista/fordista para o toyotismo ou o



modelo de acumulação flexível, onde a força de trabalho sofre uma intensificação, ocasionando a passagem do setor secundário (industrial) ao terciário (setor de serviços) da economia, desemprego estrutural e a precarização do trabalho e, no plano político pelo neoliberalismo, o qual se caracteriza pela privatização do Estado e a perda dos direitos dos trabalhadores (ANTUNES, 2005).

Em 1970, ocorre a chamada reestruturação produtiva em virtude da crise do modelo de acumulação taylorista/fordista. Contudo, esta crise tem suas raízes a partir das estratégias de superação da crise dos anos de 1929. As políticas do Estado de Bem-Estar e o modelo de acumulação fordista não tiveram a capacidade de manter a acumulação crescente do capital e exclusão social (FRIGOTTO, 2010).

Antunes (2000, p. 25) descreve as características do modelo fordista:

[...] cujos elementos constitutivos básicos eram dados pela produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; através do controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro taylorista e da produção em série fordista; pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções; pela separação entre *elaboração* e *execução* no processo de trabalho; pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição/consolidação do *operário-massa*, do trabalhador coletivo fabril, entre outras dimensões.

Como dito anteriormente, o fordismo surgiu no sentido de superar a crise de 1929, causada pela superprodução onde o sistema capitalista sentiu-se no dever de criar novas estratégias para enfrentar esta crise e, dentre essas estratégias, destaca-se o fordismo. Frigotto (2010) diz que com o desenvolvimento do fordismo, a partir de 1930, tornou-se o próprio modo social e cultural de vida após a Segunda Guerra Mundial.

Outro momento do modelo taylorista/fordista encerra no contexto das teses keynesianas, que determinam a intervenção do Estado na economia como uma estratégia para evitar um colapso no sistema capitalista, e no plano supra-estrutural surge o Estado-Nação e, após a Segunda Guerra Mundial, o Estado de Bem-Estar Social (op. cit.).

O Estado de Bem-Estar Social é definido como um Estado de ouro para o capital, onde o trabalhador é beneficiado com políticas sociais de estabilidade que garante a ele o seu emprego, e políticas de renda com ganhos no processo de produção e de previdência social com seguro desemprego, vale-transporte, dentre outras.

A crise do fordismo e do Estado de Bem-Estar se deu em virtude do financiamento do capital privado pelo setor público. Desta maneira, esta crise fez com que o Estado contivesse



os investimentos na esfera pública, e a garantia para a classe trabalhadora também é abalada. Defende-se, com esta crise, a volta das leis naturais do mercado concernente com as políticas neoliberais que defendiam a Estado Mínimo, fim da estabilidade no emprego e corte das despesas previdenciárias e dos gastos, em geral, com as políticas sociais (FRIGOTTO, op.cit.).

O austríaco Friedrich von Hayek, que teve o papel de líder do neoliberalismo, afirmava que as raízes da crise da década de 70 estava no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e do movimento operário que havia corroído a acumulação capitalista do Estado por exigências de aumento salariais e de gastos com políticas sociais (ANDERSON, 1995). O neoliberalismo “foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar” (op. cit., p. 9).

A permanência do neoliberalismo foi favorável ao desenvolvimento do modelo de acumulação toyotismo ou a chamada acumulação flexível. Antunes (2005) caracteriza esse novo padrão de acumulação como produtivo organizacional tecnológico avançado, como produto da informação das forças produtivas. A introdução dos computadores no processo produtivo desenvolveu uma estrutura mais flexível, o trabalho em equipe, o envolvimento participativo dos trabalhadores, embora essa participação não deixasse de ser manipulada e que preservava a alienação do trabalho. “De fato, trata-se de um processo de organização do trabalho cuja finalidade essencial, real, é a intensificação das condições de exploração da força de trabalho” (op. cit., p. 53).

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho, citadas anteriormente, acarretam implicações no campo da formação profissional no intuito de formar o trabalhador de novo tipo a atender às demandas requeridas pelo capital na sua atual fase de acumulação. Nesse sentido, a educação, no modo de produção capitalista, tende a difundir os interesses da classe dominante, conforme explicita Marx e Engels (2007, p. 48) na Ideologia Alemã: “os pensamentos da classe dominante são também em todas as épocas, os pensamentos dominantes”. A classe dominante mantém seu pensamento via formação de professores.

Evidencia-se, atualmente, nas políticas de formação de professores existentes no Brasil, um processo de flexibilização curricular por qual passam os cursos de graduação, com o objetivo de adequar o ensino universitário às novas demandas do processo de reestruturação produtiva com implicações nos diferentes países, sobre tudo, nos países da América Latina,



objetivando submeter os currículos aos novos perfis profissionais resultantes dessas modificações (FREITAS, 2002).

A ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES: CONTEXTO HISTÓRICO

Nesse sentido, tentando compreender as amarras impostas pela classe hegemônica no cenário mundial, observamos a atual conjuntura internacional de políticas de ajustes estruturais, que não passam de estratégias de reestruturação neoliberal, impostas aos países em desenvolvimento sob a ordem do grande capital financeiro, tendo como principais agentes desses interesses o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (TAFFAREL, 1998).

Nesta estratégia de cunho neoliberal estão as reformas de políticas educacionais, que tiveram por objetivo redefinir os ajustes de ordem legal para todos os níveis de escolarização, onde temos as Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior (DCN).

A formação profissional em Educação Física é permeada por embates de projetos de formação de acordo as diferentes concepções dos grupos. Nesse debate, identificam-se dois projetos de formação. O primeiro caracteriza-se por ter uma compreensão de sociedade sistêmica e a formação a atender a uma reserva de mercado. O trabalhador de novo tipo irá ajustar-se a uma sociedade desigual e as políticas educacionais atendem a preceitos de organismos internacionais, como o FMI e BM que ditam estratégias e normais próprias do neoliberalismo. Assim, o trabalhador formado nessa perspectiva é ensinado a ensinar, aprender a fazer, não questionando a sociedade capitalista.

No segundo projeto há uma crítica contundente ao que orienta as Diretrizes para a formação do professor de Educação Física, tanto por partes dos estudantes como de estudiosos da área e entidades científicas que compreendem a educação como um espaço de formação humana capaz de promover a apropriação do saber em suas múltiplas dimensões, no intuito de formar para a criticidade, autonomia e participação.

Tendo em vista o embate de projetos, a discussão acerca da formação profissional em Educação Física não acontece de forma harmoniosa e pacífica entre seus pares. Portanto, configura-se como um campo marcado por conflitos e interesses com o propósito de fazer perpetuar um projeto histórico por meio das Diretrizes para a formação de professores. Bourdieu (2003) esclarece que a luta por um campo científico é uma luta concorrencial, ou



seja, o que está em disputa é o monopólio da autoridade científica, a hegemonia e da competência técnica. O autor ainda ressalta que “uma análise que tentasse isolar uma dimensão puramente ‘política’ nos conflitos pela dominação do campo científico seria tão falsa quanto o pressuposto inverso [...]” (op. cit., p. 114).

Neste aspecto, as Diretrizes são marcadamente um campo em conflito e legítimos conflitos epistemológicos inseparáveis da visão política do grupo que a configura. Problema tratado por Faria Júnior (1992) ao discorrer sobre a formação profissional como campo de tendências contraditórias.

De um lado, percebe-se a tendência de manter e reproduzir os padrões tradicionais de valores, pensamento e organização. De outro, a tendência de promover mudanças. Admite-se que a natureza conflitante do campo de formação profissional justifica-se pelo fato de a própria sociedade apresentar tendências contraditórias (op. cit., p. 227).

A PRIMEIRA COESP-EF

O processo de elaboração das Diretrizes para os cursos de graduação se deu por meio da criação do Conselho Nacional de Educação e da LDB. Em 1997, através do Edital nº 4 que teve por objetivo mobilizar as várias áreas para que elas elaborassem suas diretrizes de acordo com algumas orientações, “dentre as quais destacam-se a flexibilidade; a adaptação ao mercado e a definição e desenvolvimento de competências e habilidades” (MAUÉS, 2005, p. 95).

Entre o período de 1997 até 2004, inicia-se uma grande discussão e disputa a respeito das Diretrizes e o MEC se utiliza das Comissões de Especialistas (COESP) criadas para as várias áreas de conhecimento e vinculadas à Secretaria do Ensino Superior – SESU. As COESP são compostas por profissionais de renome em suas áreas de conhecimento, tendo a função de prescrever os anseios de seus respectivos cursos, sistematizando-os em propostas.

A primeira Comissão de Especialistas da Educação Física (COESP-EF)¹ é formada em 1997 e com gestão de dois anos. As IES encaminharam suas propostas de reforma curricular para suas respectivas sistematizações em Diretrizes. Essa sistematização das propostas pela COESP-EF resultou em um documento intitulado “Novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Educação Física: Justificativas, Proposições,

¹ Esta 1ª COESP-EF foi formada por Elenor Kunz, Emerson Siliane Garcia, Helder Guerra de Resende, Iran Junqueira de Castro e Wagner Wey Moreira.



Argumentações”, que foi encaminhado às IES para análise e discussão e, posteriormente, à Secretaria de Ensino Superior (SESu/MEC) e ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

Diferentemente da Resolução 03/87 que dividia a formação em Licenciatura e Bacharelado, a proposta das Diretrizes Curriculares desta primeira COESP-EF estabelece que a formação superior em Educação Física deverá se dar em curso de graduação e confere o título de graduado em Educação Física. A primeira COESP-EF, embora extinga as titulações de licenciados e bacharéis com o termo graduado, cria campos de intervenção profissional para atender ao mercado de trabalho regional e define a “cultura do movimento” como objeto de estudo para as várias áreas de atuação.

Deste modo, esta Comissão define a estrutura curricular em duas áreas de conhecimento: a do Conhecimento Identificador da Área (CIA) e a do Conhecimento Identificador do Tipo de Aprofundamento (CITA). O primeiro é definido por ser um campo comum a qualquer área de atuação profissional. O segundo são competências específicas das ações do graduado em Educação Física, como por exemplo: aplicação profissional em dança, esportes, lazer, ginástica, que são campos definidos pelas IES, considerando os perfis pretendidos e as peculiaridades regionais.

O que seriam as primeiras Diretrizes para a Educação Física fica incompatível com o Parecer 09/2001CNE que trata das Diretrizes para a Formação de Professores, quando este explicita no seu art. 7º, inciso I, que “a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria” (BRASIL, 2001, p. 64). Nesse sentido, fica inviável a aprovação das Diretrizes para a Educação Física já que, como área de conhecimento, também é licenciatura de nível superior.

A SEGUNDA COESP-EF

Diante desse novo cenário, o CNE, em 2001, promove audiência pública com as diversas áreas que promovem a formação em licenciatura e bacharelado para que fosse feita as reformulações a partir do que determinava o Parecer 09/2001. Temos na segunda COESP-EF² o CONFEF como parte integrante nesta comissão que participou da audiência pública, e se articula com os Dirigentes dos cursos de formação em Educação Física, promove fóruns, dentre eles o Fórum Nacional dos Cursos de Formação Profissional e fóruns regionais. O

² Esta comissão era formada por Iran Junqueira de Castro, Cláudia Maria Guedes, Roberto Rodrigues Paes, Antônio Roberto Roca Santos e Maria de Fátima da Silva Duarte.



CONFED elabora a proposta 046/02 que trata da intervenção do profissional. Esta resolução teve como objetivo delimitar a intervenção pelo perfil profissional definido já na formação.

Segundo o CONFED, ficava sem sentido a proposta das diretrizes curriculares da Educação Física, que estabelecia uma graduação com intervenção, tanto na área formal como na informal, consenso entre os diretores das escolas de Educação Física e apresentada pela comissão de especialistas da Secretaria de Ensino Superior, do MEC (TAFFAREL; LACKS, 2005, p. 94).

A resolução 046/02, de 18 de fevereiro de 2002, ao definir as competências, capacitação e atribuições próprias do profissional de Educação Física, serviu de base para a elaboração das Diretrizes Curriculares. Em 3 de abril de 2002, com o Parecer 138/02, são aprovadas as “Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física” (BRASIL, 2002).

Durante a 54ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), realizada em Goiânia, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), após várias críticas ao Parecer 138/02 e o envio de uma carta ao CNE reivindicando a não aprovação do projeto de resolução dessas Diretrizes e ao ministro da Educação a revogação do Parecer 138/2002, com o apoio do Ministério do Esporte, consegue adiar a publicação das Diretrizes, alegando que essa não foi amplamente discutida e que não existia consenso na área (TAFFAREL; LACKS, 2005).

A TERCEIRA COESP-EF

Em 2003, com a entrada do governo Lula, surge à abertura de novas discussões e é instituída a terceira COESP-EF³, tendo como relator Éfren Maranhão. Esta comissão faz um parecer substituto ao 138/02. O CBCE, através de seu GT “Formação profissional e mundo do trabalho”, realizou uma reunião em Vitória analisando o referido parecer substituto.

O grupo de trabalho temático, baseando-se em entendimentos do CBCE e em discussões ocorridas durante a reunião, rejeitou o parecer e o substitutivo da comissão de especialistas, considerando cinco questões: a primeira referente à divisão da formação em licenciatura e bacharelado; a segunda diz respeito ao objeto de estudo da área “o movimento humano”; a terceira ressalta que a concepção de formação adotada segue o modelo das competências; a quarta aponta o conhecimento específico da área tratado de forma reducionista; finalmente, a quinta, refere-se ao aligeiramento na

³ Composta por Helder Guerra de Resende, Maria de Fátima Duarte, Iran Junqueira de Castro, Zenólia Christina Campos Figueiredo e João Batista Andreottii Gomes Tojal.



formação, que diminui o tempo de duração do curso (TAFFAREL; LACKS, 2005, p. 97).

Nesse período, a posição deste GT era bastante avançada, promoveu vários fóruns e encontros o que lhe permitiu um maior aprofundamento das questões referentes à formação e intervenção profissional. Porém, a direção nacional não se posiciona frente a proposta da COESP-EF, contrariando seu GT que passou inúmeras horas discutindo tal proposta que resultou em um documento sistematizado, com posição própria, e que conflita com a decisão da direção nacional.

O próprio CONFEEF, que mantinha representante nessa Comissão, foi contra o Parecer substituto, isto porque o anterior era mais enfático em afirmar duas formações na área: a graduação (bacharelado) e a licenciatura. A proposta substituta da terceira COESP-EF enfatizava também duas áreas distintas: a área da saúde e da Educação Básica, com diferenciação do profissional do professor de Educação Física. O movimento dos estudantes de Educação Física (MEEF) rejeitou a divisão da formação em Educação Física, questionando a ausência entre projeto de formação e projeto de sociedade e se colocando a favor da cultura corporal como objeto de estudo.

Nos dias 15 e 16 de dezembro de 2003, foram realizadas duas audiências públicas, em Brasília, sobre as Diretrizes para a Educação Física, nas quais foi colocada a resolução da terceira COESP-EF. A proposta das Diretrizes foi construída em consenso entre o Ministério dos Esportes, os dirigentes das escolas de Educação Física, o CONFEEF e o CBCE.

A QUARTA COESP-EF

Porém, durante as audiências públicas, devido às manifestações contrárias ao substituto do Parecer 138/02, o relator Éfren Maranhão propõe uma nova Comissão. A terceira COESP-EF foi então desautorizada a concluir o documento e surge uma nova COESP-EF, no caso, a quarta, composta por um representante da Secretaria de Ensino Superior (Sesu/MEC), um do CONFEEF, um do Conselho Nacional de Dirigentes de Escolas de Educação Física (Condiesef), um do CBCE, um do Ministério dos Esportes (ME) e um da Executiva Nacional dos Estudantes (Exneef), este último rejeitou o convite, pois dizia que sua proposta envolvia ampla discussão envolvendo a comunidade acadêmica dos cursos de Educação Física. Esta Comissão tinha por incumbência tratar de quatro pontos principais: “a licenciatura ampliada, a participação ampla no processo de construção das diretrizes, a não



fragmentação do conhecimento na organização curricular, a sólida base teórica, tendo como objeto de estudo a Educação Física e a cultura corporal” (TAFFAREL; LACKS, 2005, p. 97-98).

Em 29 de janeiro de 2004, a nova COESP-EF apresenta o resultado do seu trabalho ao CNE, mantendo a proposta de fragmentação da formação, a concepção de competência e o objeto de estudo da Educação Física, o movimento humano. Esta foi a proposta de Diretrizes Curriculares aprovadas pelo CNE/CES, Parecer 058, em 18 de fevereiro de 2004, que posteriormente resultou na Resolução CNE/CES 07/2004.

“A ERA DA REVOLUÇÃO PROLETÁRIA”: PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO OMNILATERAL E DIRETRIZES PARA UM CURSO ÚNICO

O atual modo de produção, além de impor a classe burguesa como hegemônica que, na Educação Física é representada pelo CONFEF, a Associação das Academias do Brasil (ACAD) e o Sindicato das Academias dos Proprietários das Academias de Ginástica (SINDICAD), ou seja, o grupo reacionário e conservador, estabelece a sua própria contradição como classe na medida em que, ao mesmo tempo que precisa da classe trabalhadora, a desqualifica e destrói como força produtiva.

Nesse sentido, surge como resistência ao projeto histórico capitalista que, na Educação Física se faz por meio da Resolução 07/2004, o grupo progressista e revolucionário onde cito: O CBCE, que por meio do seu GT em Formação Profissional, retira pontos alternativos das Diretrizes propostas em seus fóruns e manteve oposição aos membros do CNE e ao Ministro da Educação querendo oportunidade de maior debate com a comunidade acadêmica; o Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCR), que denuncia que o projeto do CONFEF é uma intervenção no campo de atuação profissional, assim como, a formação que visa adaptar o trabalhador a nova ordem do capital, lutando pela revogação da regulamentação da profissão e das Diretrizes; o Movimento dos Estudantes de Educação Física (MEEF) que participou de vários debates sobre o tema e, juntamente com o CBCE, ajudou a construir uma proposta alternativa de formação e fazendo coro para a revogação do parecer 138/02; os intelectuais orgânicos comprometidos com a classe trabalhadora; e as universidades que discutem a reformulação curricular e apontam como superação da atual Diretriz Curricular uma formação unificada, dentre elas cito a UEPA, UFBA, UFG, UFMS e a UFRGS. (NOZAKI, 2003; TAFFAREL, 2012).



Taffarel (2007, p. 46-47), tentando romper com a formação fragmentada e com o mercado de trabalho como balizador do processo formativo, aponta as seguintes características na formação:

- 1) sólida formação teórica de base multidisciplinar e interdisciplinar na perspectiva da formação omnilateral;
- 2) unidade entre teoria e prática, o que significa assumir uma postura em relação à produção do conhecimento científico que impregna a organização curricular dos cursos, tomando o trabalho como princípio educativo e como práxis social;
- 3) gestão democrática que permita a vivência e o trabalho com relações de poder democráticas e não autoritárias;
- 4) compromisso social com ênfase na concepção histórico-social do trabalho, estimulando análises políticas sobre as lutas históricas pela superação da sociedade de classes, para que seja garantido o acesso aos bens a todos que dele participam em sua produção, especificamente no campo da cultura corporal;
- 5) trabalho coletivo, solidário e interdisciplinar;
- 6) formação continuada para permitir a relação entre a formação inicial e continuada no mundo do trabalho.

Do exposto, não teremos a formação como “farsa”, onde a farsa ainda é bem pior do que a “tragédia”, na qual a tragédia representa a divisão da formação desde a Resolução 03/87 e a “farsa” a atual Diretriz, dialogando com a citação de Marx (2011) em “O 18 de brumário de Luís Bonaparte”.

Assim, a perspectiva da revolução é pela licenciatura de caráter ampliado dentro de uma formação omnilateral que, segundo Sousa Júnior (1999, p. 107),

Diz repeito a uma formação completa, que depende da ruptura com a sociabilidade burguesa e sua correspondente divisão do trabalho, com as relações que tem como fundamento a posse do valor-de-troca, com o antagonismo de classe, com a alienação.

A identidade epistemológica da Educação Física é o trabalho como princípio educativo, onde quer que atuemos, seja no campo escolar ou fora deste, somos regidos pela docência, por isso, o bacharelado na área é uma “farsa”. O caminho da revolução dos trabalhadores em Educação Física se faz por diversas maneiras, dentre elas o dá formação única por meio das universidades que discutem suas propostas de reformulação curricular e estão implementando a formação em licenciatura plena de caráter ampliado. “Proletários de todos os países, uni-vos” (MARX & ENGELS, 1998, p. 65).

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Este estudo trouxe a discussão da fragmentação da formação inicial em Educação Física, mostrando os interesses entre os grupos que disputam por projetos de formação diferenciados e como a formação sofreu influência das mudanças oriundas do mundo do trabalho. A crise é estrutural ao capitalismo e a cada crise esse modo de produção se reconfigura na tentativa de não perder a exploração do homem pelo homem.

A reestruturação produtiva e o neoliberalismo foram decisivos para a construção de um trabalhador de novo tipo, onde a acumulação flexível exigia habilidades e funções diferentes do modelo de acumulação fordista. A abstração, a capacidade de resolver problemas e o trabalho em equipe, foram alguns dos preceitos da década de 70 e a formação terá papel fundamental de formar o trabalhador para atender às exigências de mercado.

A formação do trabalhador de novo tipo na Era da acumulação flexível é direcionada pela pedagogia das competências numa tentativa de aproximar a educação do trabalhador à lógica do mercado, onde essa formação atenderá muito mais ao mundo empresarial do que as próprias necessidades humanas e práticas sociais.

A criação do bacharelado e a regulamentação da profissão são as expressões do próprio capitalismo no interior da nossa área, na medida em que o campo de trabalho na área não escolar é precarizado, desregulamentado, no qual o trabalhador precisará da sorte do mercado que oscila entre bons e maus momentos de empregabilidade para manter-se útil para o atual modo de produção.

É nesse sentido, a exigência por uma formação única da Educação Física capaz de promover ao trabalhador uma consistência teórica para lhe ajudar a atuar, nos vários campos de atuação, na perspectiva da compreensão da realidade e sua conseqüente transformação.

“18th Brumaire” of Physical Education and the Possibility of the Single Formation

ABSTRACT

The central idea from article is the discussion of fragmentation training in physical education and the possibility of overcoming it by forming unified. The relationship in the area of dispute reflects the dynamics of capitalist society and as the bourgeoisie got his revolution, enables its opposite as the age of the proletarian revolution. In physical education, the progressive group an revolutionary group started it was a revolution by forming one already implemented in brazilian universities. The method of approach is the employee perspective historical dialectic. Concludes that formation unified promotes the worker theoretical consistency to intervene in a number of fields, from the perspective of understanding reality and its consequent transformation.



KEYWORDS: *Teaching Professional; Class Struggle; Physical Education.*

“El 18 de Brumario” de la Educación Física y la Posibilidad de la Formación Unificada

RESUMEN

La idea central en este artículo es la discusión de la fragmentación de la formación en Educación Física y la posibilidad de su superación por medio de la formación unificada. La relación en disputa en el área refleja la dinámica de la sociedad capitalista y, así como la burguesía consiguió su revolución, posibilita como su contrario la Era de la revolución proletaria. En la Educación Física, el equipo progresista y revolucionario empezó su Era de revoluciones por medio de la formación única ya implementada en universidades brasileñas. El método de abordaje empleado es la perspectiva dialéctica histórica. Concluyese que la formación unificada promueve al trabajador una consistencia teórica capaz de ayudarlo a actuar en los varios campos de actuación en la perspectiva de la comprensión de la realidad y su consecuente transformación.

PALABRAS CLAVES: *Formación del Profesorado; Lucha de Clases; Educación Física.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho:** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 7. ed. São Paulo: Cortez. Campinas: Unicamp, 2000.

_____. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: BOURDIEU, Pierre; ORTIZ, Renato (Org.). **A sociologia.** São Paulo: Olho d'Água, 2003, p. 112-143.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer 138/2002. Brasília, 2002.

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

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

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 7, de 31 de Março de 2004.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em



Educação Física, em nível superior de graduação plena. Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2004.

FARIA JÚNIOR, Alfredo Gomes de. Perspectiva na formação profissional em educação física. In: MOREIRA, Wagner Wey. **Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI**. 13. ed. Campinas: Papirus, 1992.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade – Revista de Ciência da Educação**. Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002, p. 136-167.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez: 2010.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **O manifesto comunista**. Tradução de Maria Lucia Como. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MAUÉS, Olgaíses. O modelo de competências nas diretrizes curriculares da formação do professor. In: MAUÉS, Olgaíses; Ronaldo Lima (orgs.). **A lógica das competências na formação docente**. Belém: EDUFPA, 2005, p. 93-112.

NOZAKI, Hajime T. Diretrizes curriculares e regulamentação da profissão: o que modifica no campo de atuação do profissional de educação física. In: PRÉ- CONBRACE SUL E ENCONTRO DE COORDENADORES DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REGIÃO SUL, 1., 1., 2003. Pato Branco, PR. **Anais...** Pato Branco, PR: CBCE/Secretarias Estaduais do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul e FADEP, 2003.

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

SOUSA JUNIOR, Justino de. Politecnia e onilateralidade em Marx. Trabalho e Educação: **Revista do Nete**. Belo Horizonte, n.5, p.98-114, jan/jul., 1999.



TAFFAREL, C. Z; SANTOS JÚNIOR, Cláudio, L. Nexos e determinações entre formação de professores de educação física e diretrizes curriculares: competências para quê? In: FIGUEIREDO, Zenólia C. C. (Org.). **Formação profissional em educação física e mundo do trabalho**. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana de Vitória, 2005.

TAFFAREL, C; LACKS, S; JUNIOR, C. de L.S. Formação de professores de educação física: estratégia e táticas. **Motrivivência**, n 26, p. 89-111, jun.2006.

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

_____. A formação profissional e as diretrizes curriculares do programa nacional de graduação: o assalto às consciências e o amoldamento subjetivo. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 13-23, 1998.

_____. 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, 2007.

_____. A formação de professores de educação física e a licenciatura ampliada. **Revista Eletrônica Rascunho Digital**, Salvador, 2012. Disponível em: <<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=905>> Acesso em: 25 dez. 2012.

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