

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO EM EDUCAÇÃO**

**POLÍTICAS CURRICULARES PARA OS CURSOS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESTADO DO PARANÁ: IMPLICAÇÕES
DA BNC-FORMAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

JORGE HENRIQUE DE LIMA MONTEIRO

MARINGÁ

2022

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO EM EDUCAÇÃO**

**POLÍTICAS CURRICULARES PARA OS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NO ESTADO DO PARANÁ: IMPLICAÇÕES DA BNC-FORMAÇÃO PARA A
FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada por Jorge Henrique de Lima Monteiro, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão em Educação

Orientador(a):

Prof^a. Dra. TELMA ADRIANA PACÍFICO
MARTINELLI

Coorientador:

Prof. Dr. CARLOS HENRIQUE FERREIRA
MAGALHÃES

MARINGÁ

2022

FICHA CATALOGRÁFICA:

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

M775p

Monteiro, Jorge Henrique de Lima

Políticas curriculares para os cursos de educação física no estado do Paraná :
implicações da BNC-Formação para a formação docente / Jorge Henrique de Lima
Monteiro. -- Maringá, PR, 2022.

188 f.: il. color., figs., tabs., maps.

Orientadora: Profa. Dra. Telma Adriana Pacifico Martineli.

Coorientador: Prof. Dr. Carlos Henrique Ferreira Magalhães.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências
Humanas, Letras e Artes, Departamento de Pedagogia, Programa de Pós-Graduação em
Educação, 2022.

1. Política educacional - Paraná. 2. Currículo. 3. Ensino superior. 4. Educação física. I.
Martineli, Telma Adriana Pacifico, orient. II. Magalhães, Carlos Henrique Ferreira, coorient.
III. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.
Departamento de Pedagogia. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

CDD 23.ed. 375

JORGE HENRIQUE DE LIMA MONTEIRO

**POLÍTICAS CURRICULARES PARA OS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NO ESTADO DO PARANÁ: IMPLICAÇÕES DA BNC-FORMAÇÃO PARA A
FORMAÇÃO DOCENTE**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Telma Adriana Pacífico Martineli (Orientador) – UEM

Prof. Dr. Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho – UNESP

Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco – UEM

Prof. Dr. Keros Gustavo Mileski – UEM

Prof. Dra. Maria José Ferreira Ruiz - UEL

Dedico este trabalho à minha querida família.

Somado a esta homenagem, dedico também à classe trabalhadora, aqueles que lutam, lutam a vida toda e, por isso, minha eterna admiração.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof^a Dra. Telma Adriana Pacífico Martineli, por sua acolhida, empenho e zelo na condução imprescindível para o desenvolvimento deste estudo. Obrigado pelos ensinamentos, confiança, paciência e por acreditar nos motivos que incitaram esta pesquisa.

Às mulheres de casa, companheiras, que me inspiram e me ensinam a cada dia. Minha mãe, Sueli, por todo amor e carinho. Minha irmã, Gisele, pela doçura e serenidade. Os abraços antes de dormir e os cafezinhos entre uma leitura e outra permitiram finalizar esta dissertação. Todos os dias desse trabalho devo a vocês.

Ao meu pai, Julio, que doou seus esforços e trabalhou tanto para que eu pudesse estudar. As condições objetivas e tua presença no decorrer da minha vida foram fundamentais para que eu pudesse ser quem sou.

À minha namorada, Alyne, pelas palavras encorajadoras e apoio incansável à realização desta pesquisa. Tua presença nesta dissertação foi uma grande motivação. Sinto-me privilegiado em ter você ao meu lado.

Ao Prof. Dr. Carlos Henrique Ferreira Magalhães, amigo e companheiro de luta. Lembro-me daquela tarde que realizei contigo a entrevista para participar do PIBID. Lá se vão cinco anos! Sou profundamente agradecido pela presença firme, solidária, séria e coerente em minha formação.

À Prof^a Dra. Vânia de Fátima Matias de Souza, que me auxiliou na germinação de ideias durante a graduação e me direcionou para o desenvolvimento de pesquisas científicas, serei sempre grato.

A todos os professores que influenciaram minha trajetória. Em especial aos professores: Leonardo Dorneles Gonçalves, Rogério Massarotto de Oliveira, Reginaldo Calado de Lima e Carlos Herold Junior. Sou grato, ainda, pelos ensinamentos e por nutrirem a expectativa de ser um pesquisador na área da Educação.

Aos membros e amigos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas da Cultura Corporal – GEPPECC, pelos momentos de debate, discussões e reflexões, sou grato a todos os colegas pelo conhecimento compartilhado e pelo auxílio no desenvolvimento da pesquisa.

À banca examinadora deste estudo, Prof^a Dra. Telma Adriana Pacífico Martineli, Prof. Dr. Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho, Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco, Prof. Dr. Keros Gustavo Mileski, Prof. Dra. Maria José Ferreira Ruiz e ao coorientador, Prof. Dr. Carlos Henrique Ferreira Magalhães, pelo tempo e atenção dedicados e pelas importantes contribuições à pesquisa.

Aos/as amigos/as: Leonardo Queiroz, Gustavo Borges, Douglas Teixeira, Charles Oliveira, Rafael Martins, Michael de Jesus, Bruno Cerine, Eliane de Almeida, Carolina Vasconcelos e Gabriel Camargo. Todos/as que, de alguma forma, estiveram comigo durante o período de realização desta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM, seus funcionários, coordenadores/as, professores/as e colegas.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

“A teoria materialista de que os homens são produtos das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. Leva, pois, forçosamente, à divisão da sociedade em duas partes, uma das quais se sobrepõe à sociedade (como, por exemplo, Robert Owen). A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como *prática transformadora*.”

Karl Marx e Friedrich Engels – Teses sobre Feuerbach

MONTEIRO, Jorge Henrique de Lima. **POLÍTICAS CURRICULARES PARA OS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESTADO DO PARANÁ: IMPLICAÇÕES DA BNC-FORMAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Telma Adriana Pacífico Martineli. Maringá, 2022.

RESUMO

Esta dissertação, vinculada à linha de pesquisa de Políticas e Gestão em Educação e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas da Cultura Corporal (GEPPECC/UEM), teve como objetivo analisar a organização curricular dos cursos de Educação Física das Universidades Públicas no Estado do Paraná e as implicações da BNC-Formação para a formação de professores. Assim, respondemos a seguinte questão norteadora: Quais as bases das reformas neoliberais para a educação superior no Brasil e suas implicações para a formação de professores de Educação Física, especialmente após a homologação da BNC-Formação, materializadas na organização curricular dos cursos de graduação das IES públicas no Paraná? A investigação caracterizou-se como bibliográfica e documental e as análises se fundamentaram nos pressupostos do materialismo histórico, da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. No que tange a pesquisa documental, foram selecionadas e examinadas: as diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura (CNE/CP nº 02/2002, CNE/CP nº 02/2015 e CNE/CP nº 02/2019); as diretrizes curriculares para os cursos de Educação Física (CNE/CES nº 07/2004 e CNE/CES nº 06/2018); além dos currículos dos cursos de Educação Física das Universidades Estaduais Públicas do Paraná, quais foram: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), e Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), totalizando sete (7) instituições com nove (9) currículos. O exame documental consistiu, metodologicamente, na investigação da política macro internacional, bem como suas influências para a política nacional e a materialização nas organizações curriculares das IES públicas estaduais do Paraná. Diante a análise dos dados coletados, identificamos como resultados da pesquisa duas categorias políticas emergidas: (a) formação para habilidades e competências, e (b) centralidade da prática adaptativa. Tais categorias constituem-se como pilares de direcionamento para a formação de professores e, para a especificidade da Educação Física, estão orientando e determinando uma formação docente pautada pelo pragmatismo, visando o exercício profissional, assim, por consequência, provocando um esvaziamento teórico-conceitual. Esta perspectiva de formação não é uma exclusividade da BNC-Formação e dos currículos por ela baseados. Percebe-se que, desde a Resolução CNE/CP 02/2002 as diretrizes para formação de professores seguem uma perspectiva de formação utilitarista para o mercado de trabalho, assim, a BNC-Formação simplesmente reproduz e intensifica a ideologia pragmática e neoliberal que avança sobre a educação nas últimas décadas. Como resistência a este avanço neoliberal, defende-se, nesta investigação, uma formação docente histórico-cultural fundamentada nos pressupostos do materialismo histórico, compreendendo que os cursos de formação inicial docente devem considerar o professor em formação como mediador do processo de aprendizagem e não como aplicadores práticos de conteúdos prontos.

Palavras-chave: Política educacional; Currículo; Ensino Superior; Educação Física.

MONTEIRO, Jorge Henrique de Lima. **CURRICULUM POLICIES FOR PHYSICAL EDUCATION COURSES IN THE STATE OF PARANÁ: IMPLICATIONS OF BNC-TRAINING FOR TEACHING EDUCATION**. 188f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Telma Adriana Pacifico Martineli. Maringá, 2022.

ABSTRACT

This dissertation, linked to the research line of Policies and Management in Education and to the Group of Studies and Research in Education, Policies and Pedagogical Practices of Corporal Culture (GEPPECC/UEM), aimed to analyze the curricular organization of Physical Education courses in Public Universities in the State of Paraná and the implications of BNC-Training for teacher training. Thus, we answer the following guiding question: What are the bases of neoliberal reforms for higher education in Brazil and their implications for the training of Physical Education teachers, especially after the approval of the BNC-Formação, materialized in the curricular organization of the undergraduate courses of Public HEIs in Paraná? The investigation was characterized as bibliographical and documentary and the analyzes were based on the assumptions of historical materialism, Historical-Cultural Theory and Historical-Critical Pedagogy. With regard to documentary research, the following were selected and examined: the curricular guidelines for undergraduate courses (CNE/CP No. 02/2002, CNE/CP No. 02/2015 and CNE/CP No. 02/2019); curriculum guidelines for Physical Education courses (CNE/CES n° 07/2004 and CNE/CES n° 06/2018); in addition to the curricula of the Physical Education courses of the Public State Universities of Paraná, which were: State University of Londrina (UEL), State University of Maringá (UEM), State University of Ponta Grossa (UEPG), State University of West Paraná (UNIOESTE), State University of the Midwest (UNICENTRO), State University of Northern Paraná (UENP), and State University of Paraná (UNESPAR), totaling seven (7) institutions with nine (9) curricula. The documental examination consisted, methodologically, in the investigation of macro international policy, as well as its influences on national policy and materialization in the curricular organizations of state public HEIs in Paraná. In view of the analysis of the collected data, we identified as research results two political categories that emerged: (a) training for skills and competences, and (b) centrality of adaptive practice. Such categories constitute guiding pillars for teacher training and, for the specificity of Physical Education, they are guiding and determining a teacher training guided by pragmatism, aiming at professional practice, thus, consequently, causing a theoretical-conceptual emptying. This training perspective is not unique to BNC-Training and the curricula based on it. It can be seen that, since Resolution CNE/CP 02/2002, the guidelines for teacher training follow a utilitarian perspective of training for the job market, thus, BNC-Formação simply reproduces and intensifies the pragmatic and neoliberal ideology that advances over education in recent decades. As a resistance to this neoliberal advance, this investigation defends historical-cultural teacher training based on the assumptions of historical materialism, understanding that initial teacher training courses should consider the teacher in training as a mediator of the learning process and not as a practical applicators of ready-made content.

Keywords: Educational Policy; Curriculum; Higher Education; Physical Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Busca realizada na plataforma e-MEC.	26
Figura 2 - Síntese sobre o processo de aprendizagem de acordo com a perspectiva histórico-crítica.	44
Figura 3 - Influência das diretrizes políticas dos organismos multilaterais para a política educacional brasileira.	63
Figura 4 - Movimento de reformulação das Diretrizes para Formação de Professores relacionado aos cursos de Educação Física.	72
Figura 5 - Mapa com a distribuição dos cursos de Licenciatura em Educação Física das Universidades Estaduais no Paraná.	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Universidades estaduais do Paraná que ofertam o curso de licenciatura em Educação Física na modalidade presencial.	27
Quadro 2 - Competências para a elaboração dos Projetos-Pedagógicos de acordo com a Resolução CNE/CP nº 1/2002.	74
Quadro 3 - Núcleos de constituição dos cursos de formação inicial de acordo com a Resolução CNE/CP nº 2/2015.	78
Quadro 4 - Carga horária dos cursos de licenciatura de acordo com a Resolução CNE/CP nº 2/2015.	80
Quadro 5 - Dimensões fundamentais e específicas para a formação inicial docente de acordo com a Resolução CNE/CP nº 2/2019.	83
Quadro 6 - Carga horária dos cursos de licenciatura de acordo com a Resolução CNE/CP nº 2/2019.	83
Quadro 7 - Proposta de distribuição da carga horária de acordo com a Resolução CNE/CES nº 06/2018.	93
Quadro 8 - Identificação das IES públicas paranaenses e seus respectivos cursos de graduação em Educação Física.	96
Quadro 9 - Caracterização dos municípios utilizando indicadores socioeconômicos ..	98
Quadro 10 - Caracterização das subáreas da Educação Física.	101
Quadro 11 - Síntese de caracterização dos currículos anteriores à BNC-Formação...	104
Quadro 12 - Objetivos dos Projetos Pedagógicos sistematizados anteriormente a BNC-Formação.	108
Quadro 13 - Perfil profissional almejado nos Projetos Pedagógicos sistematizados anteriormente a BNC-Formação.	110
Quadro 14 - Síntese de caracterização dos currículos alinhados à BNC-Formação. ...	112
Quadro 15 - Percentual comparativo de distribuição da carga horária entre currículos anteriores à BNC-Formação e currículos alinhados à BNC-Formação.	115
Quadro 16 - Objetivos dos Projetos Pedagógicos sistematizados posteriormente a BNC-Formação.	117
Quadro 17 - Perfil profissional almejado nos Projetos Pedagógicos sistematizados posteriormente a BNC-Formação.	117
Quadro 18 - Categorias para a formação inicial docente presentes na Resolução CNE/CP nº 02/2019 - BNC-Formação.	121

Quadro 19 - Caracterização dos PPPs sobre a formação para atuação profissional. .. 129

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição da carga horária de acordo com a categorização por subáreas – currículos dos cursos não adequados à BNC-Formação.	107
Gráfico 2 - Distribuição da carga horária de acordo com a categorização por subáreas – currículos dos cursos adequados à BNC-Formação.	114
Gráfico 3 - Percentual de hora/aula teórica, prática e teórico-prática dispostas nas matrizes curriculares das IES.	128

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	18
1.1. A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA E SEUS OBJETIVOS	21
1.2. JUSTIFICATIVA DA INVESTIGAÇÃO	23
1.3. TRAJETÓRIA E PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	26
1.4. ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	30
2. TRABALHO, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO	32
2.1. O TRABALHO COMO CATEGORIA FORMATIVA DO SER SOCIAL	32
2.2. PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA CULTURA E DESENVOLVIMENTO HUMANO	36
2.2.1. Atividade principal: formação pedagógica e profissional	41
2.3. RELAÇÃO SOCIAL CAPITALISTA E O TRABALHO ESTRANHADO: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO HUMANA	45
3. NEOLIBERALISMO E POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	53
3.1. A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS	54
3.2. A REFORMA DO APARELHO DO ESTADO NO BRASIL: ABERTURA PARA POLÍTICAS NEOLIBERAIS	58
3.3. A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA A PARTIR DE 1990	61
3.4. AS RELAÇÕES ENTRE AS ORIENTAÇÕES DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS, A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO	65
3.5. POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	70
3.5.1. Resolução CNE/CP nº 1º, de 18 de fevereiro de 2002: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura.	72
3.5.2. Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015: Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior em cursos de licenciatura.	76
3.5.3. Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).	81

4. AS DIRETRIZES E AÇÕES POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA	87
4.1. RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 07, DE 31 DE MARÇO DE 2004: DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA.	87
4.2. RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 06, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018: DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA.	91
4.3. O CURRÍCULO DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ	95
4.3.1. Os currículos dos cursos de Educação Física das IES públicas do Paraná anteriores à BNC-Formação	103
4.3.2. Os currículos reformulados após a BNC-Formação	112
4.4. IMPLICAÇÕES DA BNC-FORMAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA	120
4.4.1. Formação por habilidades e competências e o alinhamento com a BNCC	120
4.4.2. Formação unilateral: a prática para as demandas do trabalho flexível e precarizado	126
5. PARA UMA FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA HISTÓRICO-CULTURAL	135
5.1. FORMAÇÃO ONILATERAL COMO FINALIDADE DA FORMAÇÃO DOCENTE	135
5.2. FORMAÇÃO DOCENTE DE CARÁTER EMANCIPADOR	138
5.3. PARA A FORMAÇÃO DOCENTE HISTÓRICO-CULTURAL	140
5.4. FORMAÇÃO PARA O ENSINO DA CULTURA CORPORAL	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS	153
APÊNDICES	170
APÊNDICE 1 – CATEGORIZAÇÃO: MATRIZ CURRICULAR UEL	170
APÊNDICE 2 – CATEGORIZAÇÃO: MATRIZ CURRICULAR UEM (Campus Maringá)	172

APÊNDICE 3 – CATEGORIZAÇÃO: MATRIZ CURRICULAR UEM (Campus Ivaiporã)	174
APÊNDICE 4 – CATEGORIZAÇÃO: MATRIZ CURRICULAR UENP	176
APÊNDICE 5 – CATEGORIZAÇÃO: MATRIZ CURRICULAR UEPG	178
APÊNDICE 6 – CATEGORIZAÇÃO: MATRIZ CURRICULAR UNESPAR	181
APÊNDICE 7 – CATEGORIZAÇÃO: MATRIZ CURRICULAR UNICENTRO (Campus Guarapuava)	183
APÊNDICE 8 – CATEGORIZAÇÃO: MATRIZ CURRICULAR UNICENTRO (Campus Irati)	185
APÊNDICE 9 – CATEGORIZAÇÃO: MATRIZ CURRICULAR UNIOESTE	187

1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação se integra ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas da Cultura Corporal (GEPPECC), vinculado ao Departamento de Educação Física (DEF) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). O objeto da pesquisa é a formação docente em Educação Física e suas determinações políticas.

A formação docente tornou-se alvo de discussões intensas nos últimos anos, especialmente a partir dos anos 1990, com as orientações internacionais de organismos multilaterais. Aderidas pelo Estado e governos brasileiros, as orientações tiveram como atores principais: o Grupo Banco Mundial (GBM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Ministério da Educação (MEC) e grupos empresariais e instituições filantrópicas, a exemplo do Instituto Ayrton Senna e da Fundação Lemann (BARBIERI, 2018; VASCONCELOS, 2020).

As organizações multilaterais organizadas pela OCDE, atuaram para que os países em desenvolvimento readequassem suas políticas educacionais para acompanhar os interesses do mercado mundial em constante expansão. Para atender e direcionar o interesse reformista desses organismos, intensos encontros e publicação de documentos orientadores foram produzidos pelos grupos dessas organizações. Podemos destacar os documentos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Declaração de Jomtien) em 1990 (ONU, 1998a); Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos, em 1993 (ONU, 1998b); Relatório Jacques Delors (ONU, 1996); Marco de Ação de Dakar (ONU, 2001), e Declaração de Incheon (ONU, 2015), entre outros. Esses documentos influenciaram a elaboração e execução das políticas educacionais em todo o mundo, conforme apontam os estudos de Gentili (1999), Oliveira (2000), Miranda (2005), Santos (2015), Martineli *et al.* (2016), Mezarobba (2017), Barbieri (2018), Vasconcelos (2020) e Moreira *et al.* (2020).

No Brasil, após esse movimento iniciado na década de 1990 com as organizações multilaterais, a política educacional brasileira estabeleceu diversas metas e documentos para orientar o desenvolvimento da educação almejada, tais como, o Plano Decenal de Educação para Todos – PDE (BRASIL, 1993); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional – LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996); os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1997); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – DCNs (BRASIL, 2013a); o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (BRASIL, 2012); o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio – PNFEM, em 2013 (BRASIL, 2013b); o Plano Nacional de Educação – PNE Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014); a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), além de outros documentos, seminários e conferências realizadas para discutir as metas educacionais no país.

Analisando as legislações para a política educacional brasileira após a década de 1990, autores como Duarte (2001), Saviani (2005), Dourado (2007) e Perroni e Caetano (2015) sintetizam que os documentos relacionados a educação brasileira estão em um movimento cada vez maior de adesão a pedagogia das competências, muito associado ao atendimento às demandas do setor empresarial, baseada nos quatro pilares da educação de Jacques Delors (ONU, 1996), quais sejam: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”, secundarizando a transmissão do conhecimento e priorizando a construção das capacidades subjetivas de habilidades e competências como modo de preparação para a vida.

Esse movimento reformista, fundamentado na Teoria do Capital Humano¹, possui uma particularidade importante no seu processo de aceitação. A adesão às políticas internacionais não tem seu objetivo apenas visando a organização e padronização documental. Conforme pondera Mileski (2018), a concordância com as políticas internacionais torna-se, desde a década de 1960, base/requisito material para financiamentos, atuando como eixo de crédito e assistência à educação.

A direção para qual a política educacional brasileira está orientada faz parte de um processo de reestruturação política, econômica e jurídica, denominada neoliberalismo, iniciada com a crise do capital entre os anos de 1960 e 1970 (HARVEY, 1992). Explica Gentili (1999) que o neoliberalismo, enquanto reforma econômica, tem por objetivo um projeto de sociedade que exerce forte influência para as reformas educacionais, pois a escola se torna o centro formativo dos indivíduos desejados para esta forma de sociabilidade. Conforme os princípios neoliberais, o Estado não deve exercer

¹ Teoria formulada pelo economista estadunidense Theodore William Schultz (1902-1998) na década de 1950 em que se defende investimentos designados à formação educacional e profissional da população, considerando que o trabalho humano qualificado é um meio para o crescimento econômico na sociedade capitalista.

interferência de caráter assistencialista na educação. Portanto, o papel da educação é possibilitar uma **competitividade individual** para a expansão do capital com a mínima interferência do Estado (GENTILI, 1999).

O posicionamento conservador presente nos organismos multilaterais e nas políticas educacionais brasileiras, como afirma Antunes (2011), está intimamente ligado ao objetivo de formação da classe trabalhadora para a estruturação da sociedade capitalista. As transformações produtivas, como eixo central determinante, principalmente com a transição do fordismo² (sistema de acumulação rígida), para o Toyotismo³ (sistema de acumulação flexível), determinaram para a sociedade capitalista a formação de sujeitos específicos: com habilidades e competências flexíveis, para acompanhar a mobilização do mercado. Em decorrência disso, ocorrem profundas mudanças na legislação educacional, cuja educação escolar é responsável por reproduzir (ANTUNES, 2011; HARVEY, 2008).

A iminente necessidade do sistema produtivo de flexibilização do trabalho é materializada por currículos que defendem a formação de sujeitos autônomos e flexíveis, como identificado no movimento de construção de documentos dos organismos multilaterais, com reflexo nas políticas educacionais de nível nacional do país, como na LDB 9394/96, nos PCNs de 1998 e, o exemplo mais recente, na BNCC, conforme apontam pesquisas de Gentili (1999), Saviani (2005), Duarte (2001), Perroni e Caetano (2015), Martineli *et al.* (2016), Vasconcelos (2020), entre outros.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um dos documentos mais recentes publicados que caminha ao encontro desse alinhamento internacional. Trata-se de um documento normativo conduzido pelo MEC cuja finalidade está centralizada em definir o conjunto de aprendizagens essenciais necessárias para os alunos ao longo das etapas da Educação Básica, assegurando a estes os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Homologada em dezembro de 2017, como orientação curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, teve sua versão para o Ensino Médio publicada em 2018. Em

² **Fordismo:** sistema de produção em massa implantado na segunda metade do século XX, nos Estados Unidos, pelo empresário americano Henry Ford (1863-1947). Seus princípios eram baseados na extrema racionalização capitalista, com inovações técnicas e organizacionais objetivando uma produção e consumo em massa (HARVEY, 2008).

³ **Toyotismo:** sistema de produção flexível desenvolvido por Eiji Toyoda (1913-2013), na segunda metade do século XX, no Japão. Partindo das inovações e técnicas fordistas, o Toyotismo objetiva potencializar a organização produtiva de acordo com as demandas e não mais por produção em massa, como no ideal fordista. No Toyotismo as tarefas são divididas entre os trabalhadores e estes precisam ter habilidades para atuarem nos diversos fragmentos da produção, de acordo com as necessidades da cadeia produtiva (PADILHA, 2003).

suma, o documento objetiva reformular os currículos e propostas pedagógicas das redes escolares dos estados, distrito federal e dos municípios, além de contribuir para o alinhamento de ações e políticas como: formação de professores, avaliação, elaboração de conteúdos educacionais e critérios de infraestrutura adequada para o desenvolvimento da educação (BRASIL, 2017).

Como documento complementar, em 20 de dezembro de 2019 o Ministério da Educação (MEC) publicou a Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 2 com o objetivo de definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, instituindo a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BNC-Formação) (BRASIL, 2019).

Iniciada em 2018 como “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica”, a Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019 representa a tentativa de articulação entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica) e as políticas e ações educacionais em relação a formação de professores, a fim de garantir aos estudantes da educação básica que as aprendizagens educacionais, previstas nesse documento, alcance seu pleno desenvolvimento a partir do estabelecimento das competências profissionais dos professores (BRASIL, 2019). Portanto, a BNC-Formação (Resolução CNE/CP 2/2019) baseada na BNCC-Educação Básica, é a atual normativa vigente para formação inicial e continuada de professores⁴, substituindo a anterior (Resolução CNE/CP 2/2015).

1.1. A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA E SEUS OBJETIVOS

Partindo do pressuposto de que as políticas educacionais para a Educação Básica no Brasil e no mundo possuem como pano de fundo um quadro de políticas neoliberais (BARBIERI, 2018), que caminham para uma formação unilateral, padronizada, fragmentada e voltada para o desenvolvimento do capital, a formação docente, assim, também sofre influência direta sobre esse modelo educacional, visto o fato das políticas para formação docente caminharem ao encontro das políticas para a Educação Básica.

⁴ De acordo com a Resolução CNE/CP 02/2019 (BNC-FORMAÇÃO) o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes para os cursos de formação de professores (ENADE) deverá ter novo formato avaliativo em consonância com a resolução no prazo de 2 anos de sua publicação, ou seja, os cursos de formação inicial no Brasil terão um novo método avaliativo com base nos princípios de competências até o fim de 2021.

Diante desse contexto, a presente pesquisa se justifica pela necessidade de compreender o movimento de organização curricular para a formação em Educação Física, buscando esclarecer os seguintes questionamentos: Como se dá a organização curricular dos cursos de formação inicial em Educação Física, nas instituições públicas do estado do Paraná? Quais os fundamentos políticos, pedagógicos e ideológicos que orientam os currículos dos cursos de formação em Educação Física? Quais são as implicações dessas políticas educacionais para os cursos de Educação Física, especificamente, para a formação docente e suas finalidades?

A partir de tais questões, estabeleceu-se a seguinte problemática central e norteadora da presente pesquisa a: Quais as bases das reformas neoliberais para a educação superior no Brasil e suas implicações para a formação de professores de Educação Física, especialmente após a homologação da BNC-Formação, materializadas na organização curricular dos cursos de graduação das IES públicas no Paraná?

Isso posto, essa pesquisa objetivou analisar a organização curricular dos cursos de Educação Física das Universidades Públicas no Estado do Paraná e as implicações da BNC-Formação para a formação de professores. Assim, buscamos, especificamente:

- 1) Apresentar a relação do trabalho, educação e desenvolvimento humano para a formação do ser social, a partir da perspectiva materialista histórica.
- 2) Contextualizar as bases do neoliberalismo e sua influência para a educação superior.
- 3) Descrever e examinar as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de licenciatura e formação em Educação Física; e as organizações curriculares vigentes dos cursos de licenciatura em Educação Física de Instituições Estaduais (IES) Públicas no Estado do Paraná.
- 4) Apontar as possíveis implicações da normativa da BNC-Formação para a organização curricular e atividade docente em Educação Física.
- 5) Tecer uma análise crítica sobre o modelo de formação de professores de Educação Física nas orientações e normativas nacionais e, especificamente do estado do Paraná, à luz da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.

Diante desses questionamentos e dos objetivos propostos, procuraremos demonstrar na presente dissertação como as políticas para a formação docente no Brasil são orientadas por uma perspectiva neoliberal e neoconservadora, reproduzindo-se na formação inicial de professores e na especificidade da Educação Física. Nesse cenário, considerando essa orientação conservadora e reacionária, a formação inicial docente caminha para um esvaziamento da formação crítica e científica, com ênfase no caráter técnico e instrumental, reduzindo a formação teórica e metodológica dos professores.

Assim, o processo de implementação dessas políticas curriculares pelos cursos de licenciatura, tendo em vista a limitada⁵ autonomia universitária, esbarram na resistência (ou não) dos cursos de graduação para que sejam materializadas. Partindo dessas considerações, de que os movimentos de reestruturação organizacional da sociedade, em face ao momento atual em relação ao trabalho, resultam em políticas para a educação superior e, conseqüentemente, levantam a hipótese de que as reformulações curriculares dos cursos de Educação Física no Paraná resultam uma formação restrita e limitada da classe trabalhadora docente.

Defendemos que a formação docente em Educação Física deve ser pautada por um referencial crítico, o que reflete em um currículo que objetive o desenvolvimento humano e uma Educação Física de caráter emancipador para a formação das potencialidades humanas por meio da apropriação dos elementos da Cultura Corporal. Sobre isso, alguns estudiosos se dedicaram nos últimos anos em busca de desenvolver teorias ou sistematizar o ensino da Educação Física em vistas de aproximar para uma formação humana de aspecto onilateral, podendo destacar Soares *et al.* (1992), Taffarel (2016), Mello (2014), Nascimento (2014), Magalhães (2012), entre outros.

1.2.JUSTIFICATIVA DA INVESTIGAÇÃO

Quanto à determinação e opção pelo referencial teórico-crítico, isso se deu em um processo no desenrolar de 2015, no primeiro ano do curso de Licenciatura em Educação Física, no qual este pesquisador iniciou os estudos dos textos marxistas. Naquela ocasião, os textos da disciplina de Fundamentos da Educação exigiram um esforço intenso para compreendê-los, ou ao menos, para desmistificar aquilo que sempre eu ouvira sobre o

⁵ A autonomia universitária está prevista por lei, no artigo 207 da Constituição Federal de 1988. Entretanto, utilizamos o termo “limitada” entendendo que há uma imposição do Conselho Nacional de Educação às Universidades para adequarem seus currículos de acordo com as políticas curriculares homologadas.

autor clássico. Era inegável que a educação recebida ao longo da vida, a ideologia e o ambiente de pessoas que me cercavam, não contribuíam para que houvesse uma fácil assimilação do conteúdo dos textos, de caráter crítico à realidade social.

No decorrer do curso, disciplinas como Fundamentos da Educação II, Estudos do Trabalho e Tempo Livre, Políticas Públicas e, principalmente, o programa de iniciação à docência (PIBID), auxiliaram-me na compreensão da realidade e formação da consciência crítica. Por meio de estudos de livros clássicos como “Manuscritos Econômicos Filosóficos”, “O Capital” de Karl Marx, e da área da Política Educacional com Dermeval Saviani, Newton Duarte e Eneida Oto Shiroma, foi possível reconhecer que a vida aparente, como ela se apresenta, possui um movimento histórico e determinante para o que ela é. A compreensão do desenvolvimento da consciência, da luta de classes em uma sociedade dividida, e do trabalho enquanto categoria fundante do ser social, me fizeram preambular com os problemas da realidade, em especial, os problemas da educação brasileira, com um olhar mais atento. Isso foi um marco para este processo de síntese.

Ao tentar ver o mundo de forma subvertida, como indicava os pressupostos marxianos, passei a ter observações e posicionamentos diferentes. O sentido da leitura, associada à realidade, propiciou-me certas indagações sobre minha formação acadêmica, especificamente na forma de inconformismo sobre as imposições políticas para a formação de professores para a Educação Básica.

Nos anos finais de minha graduação em Educação Física, ingressei no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas da Cultura Corporal (GEPPECC). Esse movimento possibilitou minha inserção em pesquisas relacionadas às políticas educacionais para a educação e Educação Física, e me permitiu o desenvolvimento de um Projeto de Iniciação Científica (PIC) intitulado “As objetivações do jogo na BNCC: Considerações à luz da perspectiva histórico-cultural”⁶ (MONTEIRO, 2019) que teve por objetivo analisar o objeto do conhecimento “brincadeiras e jogos” no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fundamentado na Teoria Histórico-Cultural, atentando para as in(capacidades) de uma aprendizagem cultural determinada pela política nacional.

⁶ Projeto de Iniciação Científica (PIC) desenvolvido na Universidade Estadual de Maringá sob processo número 1425/2019.

Desse modo, com a minha inserção em pesquisas sobre as políticas educacionais, adicionado às inquietações e aflições provenientes dos estudos, suscitou a objetivação desta pesquisa, a qual delimitamos como objeto de investigação a política educacional brasileira para o ensino superior, especificamente, a estruturação curricular e pedagógica dos cursos em nível superior para a formação inicial em Educação Física no Estado do Paraná.

Nessa perspectiva crítica, a história demonstra que em outros momentos, no Brasil, os interesses de consolidação hegemônica política, econômica e social, influenciaram os currículos de formação de professores no país, como para o alinhamento das normas e diretrizes das leis 5.540/68 e 5.692/71 (SAVIANI, 2015; FERNANDES, 2020). Assim, investigar as implicações das políticas para o ensino superior, na especificidade da formação em Educação Física no estado do Paraná, faz-se necessário para compreendermos e relacionarmos a atualidade das políticas educacionais com os movimentos da história em outros períodos, bem como seus interesses e ideais.

Em uma análise preliminar do estado do conhecimento, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com os descritores: “currículo”; “ensino superior”; “políticas educacionais”; e “educação física”, não encontramos pesquisas (teses e dissertações) que objetivaram investigar as implicações políticas para reformas curriculares em Educação Física e suas implicações para a formação docente com um viés crítico, exceto poucas pesquisas que realizaram análises, buscando compreender a construção da identidade profissional dos acadêmicos ou implicações de disciplinas isoladas, tais aspectos justificam mais uma vez a realização desta dissertação.

Considerando que a Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2017, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física CNE/CES nº 6 de 18 de dezembro de 2018, e a Resolução CNE/CP nº 02/2019 do Conselho Nacional de Educação, que objetiva regulamentar as propostas da BNCC para os cursos de formação de professores, homologada em de 20 de dezembro de 2019, são as atuais regulamentações que orientam a formação docente e, pesando a atualidade dessas políticas, justifica a falta de pesquisas sobre a temática, bem como a relevância do tema como objeto da presente pesquisa, já que o documento parece ainda não ter sido explorado.

Esperamos que esta pesquisa contribua na elucidação de alguns pontos do debate para os discentes e docentes em Educação Física, a fim de perceberem e questionarem

quanto ao modelo de sua formação, questão importante para compreender as múltiplas determinações que influenciam a formação e o trabalho docente, especificamente nessa área.

1.3.TRAJETÓRIA E PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Diante desses questionamentos, hipóteses e objetivos, esta pesquisa tem um trajeto metodológico constituindo-se em dois momentos: (1) definição das IES estaduais que contemplam cursos de graduação presencial em Educação Física; (2) análise documental e bibliográfica acerca do objeto da pesquisa. Para definirmos os locais de coleta dos dados, inicialmente realizou-se a busca pelas Instituições de Ensino Superior (IES) por meio da plataforma do Ministério da Educação (e-MEC⁷) identificando na pesquisa as Universidades Públicas do estado do Paraná que ofertam o curso de Educação Física (licenciatura) presencial e seus respectivos campi, conforme figura 1.

Figura 1 - Busca realizada na plataforma e-MEC.

A imagem mostra a interface de busca avançada do e-MEC. O formulário está preenchido com os seguintes dados:

- Buscar por:** Curso de Graduação
- Nome, Sigla ou Código da Instituição:** (campo em branco)
- Curso:** Educação Física
- Classificação de Curso:** (campos para seleção de área)
- Filtro indisponível:** Em processo de atualização para a nova tabela de classificação CINE Brasil.
- UF:** Paraná
- Município:** Selecione...
- Gratuidade do Curso:** Sim
- Modalidade:** A Distância Presencial
- Grau:** Bacharelado Licenciatura Tecnológico Sequencial
- Índice:** Selecione... (com opções 1, 2, 3, 4, 5, SC)

Fonte: Brasil (2007).

⁷ Base Oficial de informações do Ministério da Educação sobre as Instituições de Ensino Superior e cursos de graduação. (BRASIL, 2007). Disponível em: < <https://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 01 de maio de 2021.

A partir da busca, foram identificadas sete (7) universidades estaduais no Paraná, distribuídas em nove (9) *campi*, conforme quadro a seguir.

Quadro 1 - Universidades estaduais do Paraná que ofertam o curso de licenciatura em Educação Física na modalidade presencial.

SIGLA	UNIVERSIDADE	CAMPUS
UEL	Universidade Estadual de Londrina	Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá	Maringá
		Ivaiporã
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná	Jacarezinho
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa	Ponta Grossa
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná	Paranavaí
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste	Guarapuava
		Irati
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Marechal Cândido Rondon

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para analisarmos como os cursos presenciais de Educação Física (licenciatura) das universidades estaduais paranaenses organizam e fundamentam seus currículos fizemos uma análise documental dos cursos de cada instituição, correspondendo aos projetos político-pedagógicos, matrizes curriculares e ementas das disciplinas. Na exploração do material coletado estabelecemos como foco de análise os seguintes aspectos: matriz curricular, ementa e concepções políticas, ideológicas e pedagógicas dos projetos político-pedagógicos. Ademais, colocamos como critério de seleção os currículos vigentes no ano letivo da coleta dos dados (2021).

Quanto ao referencial teórico-metodológico da pesquisa é premissa destacar que o exercício de pesquisa não se identifica com a neutralidade. A inserção em um contexto social de luta de classes com interesses opostos, faz com que esta dissertação tenha uma perspectiva de classe, com a intencionalidade de produzir conhecimento formativo para a classe trabalhadora compreender sua base produtiva e, assim, tornar uma sociedade genuinamente livre e emancipada.

A presente dissertação trata-se de uma pesquisa de cunho documental e bibliográfico orientada pelo referencial teórico-metodológico do materialismo histórico. Desse modo, para o desdobramento desta pesquisa, objetivamos compreender o movimento real além da aparência, mas partindo dela para compreender a essência do objeto, considerando as múltiplas determinações em sua origem, estrutura e dinâmica, conforme aponta Netto (2011). Sobre esse processo de apropriação e investigação do movimento real, podemos observar a compreensão de Marx (2013, p. 90) no posfácio da segunda edição inglesa de “O Capital”, um dos poucos momentos em que ele escreveu sobre seu método de investigação e exposição:

[...] Sem dúvida, deve-se distinguir o modo de exposição segundo sua forma, do modo de investigação. A investigação tem de se apropriar da matéria [Stoff] em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexos interno. Somente depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real.

Para a materialização desse método, é fundamental compreender a história em suas condições de existência no tempo, bem como suas conexões e contradições, em busca de apreender a totalidade acerca do objeto, explorando “[...] as múltiplas determinações que constituem o concreto real” (NETTO, 2011, p. 54). Isso representa, então, conhecer as implicações históricas, políticas e sociais das organizações curriculares dos cursos de Educação Física nas instituições públicas do estado do Paraná, objeto de análise desta investigação, de modo a conhecer sua estrutura e dinâmica, aproximando do movimento real e compreendendo sua essência.

Para dominarmos a essência do objeto seguindo o método marxiano, partimos da pesquisa documental, para identificar a aparência da realidade nos documentos nacionais e projetos curriculares, para, posteriormente, em um segundo momento, nos debruçarmos nas pesquisas bibliográficas com relação ao aporte teórico necessário para categorização e análise, a fim de compreender a totalidade⁸ em suas múltiplas determinações. Reconhecemos que a escolha da pesquisa documental envolve apenas uma, dentre as diversas possibilidades de apreensão do objeto.

⁸ Aproximar de uma totalidade não em sua forma literal, de conhecer o todo, mas como a totalidade apresenta alguns elementos de lados opostos e contraditórios que são determinantes para uma compreensão coerente.

A técnica documental seguiu as orientações conceituais propostas por Evangelista e Shiroma (2019, p. 85), recorrendo-nos para a coleta de dados em fontes primárias e documentos diversificados, objetivando compreender os documentos dentro “[...] das condições materiais de sua produção”. Assim, a análise documental desta pesquisa compreendeu, preferencialmente:

- a) As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002;
- b) As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física CNE/CES nº 7 de 31 de março de 2004;
- c) As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior CNE/CP nº 2 de 1 de julho de 2015;
- d) As Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física CNE/CES nº 6 de 18 de dezembro de 2018;
- e) As Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019;
- f) As ementas e Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) que compõe os currículos das instituições e cursos de licenciatura em Educação Física investigados, sendo elas: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), e Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), totalizando sete (7) instituições com nove (9) currículos; além de outros documentos complementares.

Para a análise dos documentos, apoiamo-nos nos pressupostos de Shiroma, Campos e Garcia (2005) no propósito de compreender a política educacional brasileira, os documentos orientadores e sua implementação, considerando o contexto em que esses documentos estão inseridos, explorando suas contradições para alcançar o movimento do objeto em suas múltiplas determinações.

A partir dos estudos documentais, realizamos um levantamento bibliográfico de obras, teses, dissertações e artigos que formam o eixo teórico de objeto desta pesquisa, sob uma perspectiva de classe. Esse estudo nos permitiu identificar no movimento das políticas educacionais e currículos algumas categorias (a priori) que perpassam a presente

dissertação, sendo elas: ideologia, reprodução e emancipação, e, como decorrência dessas análises, outras duas categorias políticas emergidas: (a) formação para habilidades e competências, (b) centralidade da prática adaptativa.

As categorias são, segundo Cury (1985, p. 21) “conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e ações”. Portanto, as categorias são expressões da realidade apanhadas por meio da abstração que compreendem a particularidade, para assim, se aproximar dos elementos da totalidade.

Esta dissertação está posicionada e fundamentada teoricamente pela concepção de currículo de Sacristán (2000), Apple (2006), Saviani (2012), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012); na ideia de ensino superior público de Azevedo, Volsi e Miranda (2017), Catani, Oliveira e Dourado (2001), Sguissardi (2015); de Educação Física com Soares *et al.* (1992), Taffarel (2016), Martineli (2013), Magalhães (2012), Mello (2014), Nascimento (2014); na percepção de trabalho no capital de Antunes (2011; 2018), Antunes e Alves (2004), Marx (2013); de possibilidade do trabalho educativo/formativo do professor na perspectiva histórico-cultural com Facci (2004), Leontiev (2004), Martins (2007); dentro do entendimento crítico da sociedade e educação com Marx e Engels (2011), Manacorda (2007), Mészáros (2008), Frigotto (1995) e Tonet (2005), fundamentalmente.

Isto explicitado, após nos apropriarmos dos pressupostos teóricos, da análise documental e de suas categorias oriundas, buscamos estruturar esta pesquisa baseado no método de exposição de Marx. Partimos da realidade, ou seja, do movimento de influência das bases neoliberais para as políticas educacionais de ensino superior e, conseqüentemente, para os Projetos Políticos-Pedagógicos (PPPs) para, posteriormente, tecer uma análise crítica e contextualizada sobre o modelo de formação de professores em Educação Física nas orientações e normativas nacionais vigentes.

1.4. ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Esta pesquisa apresenta-se subdividida em cinco (5) seções, sendo: a primeira seção correspondente a introdução. A segunda seção, denominada “Trabalho, educação e desenvolvimento humano”, qual objetivamos apresentar sobre a formação humana e o papel do trabalho para o desenvolvimento psíquico do homem. Na terceira seção, designada “Neoliberalismo e política educacional para a formação docente no Brasil”, na qual apresentamos as bases do neoliberalismo, suas determinações para a educação

superior e as últimas resoluções para os cursos de licenciatura. Na quarta seção, qualificada como “As diretrizes e ações políticas para a formação docente em Educação Física”, procuramos expor as diretrizes, resoluções e políticas educacionais para a formação docente específicas da Educação Física que organizam e controlam a formação inicial da área, relacionando-as com as organizações curriculares vigentes das IES analisadas e discutindo acerca dos impactos dessas políticas para a formação profissional e humana. Por fim, na quinta seção, intitulada “A defesa de uma formação docente em Educação Física de caráter emancipador”, aspiramos apontar alguns princípios para uma formação docente em Educação Física por meio do conceito de formação humana à luz da Teoria Histórico-Cultural, da Pedagogia Histórico-Crítica e da concepção Crítico-Superadora de Educação Física.

2. TRABALHO, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Esta seção objetiva apresentar o papel do trabalho no processo de constituição do homem. Nesse contexto, apresentaremos as bases teóricas sobre o trabalho, sua organização e implicações para o desenvolvimento humano. Consideramos necessária esta apresentação para demarcar o posicionamento teórico assumido na presente investigação, visto que tal posicionamento subsidiará nossa análise e discussões acerca da formação inicial docente.

2.1. O TRABALHO COMO CATEGORIA FORMATIVA DO SER SOCIAL

Partimos do pressuposto de que o trabalho, em suas complexas relações, constitui a gênese do ser social e das transformações econômicas, políticas e socioculturais. De acordo com a literatura marxiana e de seus continuadores⁹, o trabalho, enquanto categoria fundante do ser social é a base da existência humana e é por meio do trabalho que o homem produz e dá continuidade à sua própria existência. Marx (2020) sustenta que o trabalho se constitui na ação do homem sobre a natureza, cujo caráter ontológico se encontra na necessidade de extração dos meios de subsistência e preservação da espécie humana. Na concepção desse autor:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo - braços e pernas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. Não se trata aqui das formas instintivas, animais, de trabalho. Quando o trabalhador chega ao mercado para vender sua força de trabalho, é imensa a distância histórica que medeia entre sua condição e a do homem primitivo com sua forma ainda instintiva de trabalho (MARX, 2020, p. 211).

9 Com destaque para as obras: “A ideologia alemã” (MARX; ENGELS, 2001); “O Capital” (MARX, 2013); “A origem da família, da propriedade privada e do Estado” (ENGELS, 1984); “O desenvolvimento do psiquismo” (LEONTIEV, 2004); “Psicologia Pedagógica” (VIGOTSKI, 2010); e “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações” (SAVIANI, 2013).

Entretanto, a atividade de se relacionar com a natureza para suprir as necessidades vitais não é específica do ser humano. Os animais também exercem relações com a natureza: movem-se, alimentam-se, constroem e reconstroem seus abrigos, contudo, de maneira instintiva para sua sobrevivência. Todavia, os animais não planejam as ações para a materialização de sua existência. Este é o fator que, no entendimento de Marx (2020) determina a diferenciação entre o homem e os animais: a atividade do trabalho de maneira racional e teleológica, não instintiva.

Diferentemente do reflexo animal, a consciência humana é um reflexo consciente, qual acontece por meio da relação que o sujeito exerce com a realidade concreta. Marx e Engels (2001, p. 20) em uma de suas teses clássicas afirmam que “[...] não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência”.

Na seara da concepção marxiana da história, Leontiev (2004, p. 279), ao tratar da formação e desenvolvimento do psiquismo humano afirma que “[...] o homem é considerado um ser à parte, qualitativamente diferente dos animais” e “[...] um ser de natureza *social*, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em *sociedade*, no seio da cultura criada pela humanidade”. Isso se deve a um processo histórico de desenvolvimento da consciência, como um processo de transformações qualitativas. Afirma esse autor, que as condições determinaram “[...] a passagem do psiquismo pré-consciente dos animais à consciência do homem” (LEONTIEV, 2004, p. 94). Desse modo, “[...] a consciência só podia aparecer nas condições de uma ação efetiva sobre a natureza, nas condições de uma atividade do trabalho com os outros homens” (LEONTIEV, 2004, p. 94).

Marx (2010), originalmente, concebe que a capacidade de antecipar e criar, ou seja, de prévia ideação, no âmbito do pensamento, a atividade a ser realizada, é uma especificidade conferida a espécie humana. Essa habilidade está relacionada com a capacidade de abstração do ser humano, em que ele se apropria da natureza sensível (mundo externo), projeta em seu pensamento a ação a ser executada e objetiva o planejado na ação sobre a natureza. Essa faculdade do pensamento, enquanto uma representação ideal na consciência, permite que o homem estabeleça no plano das ideias uma previsão dos resultados de sua prática concreta, este é o fator psíquico principal que distingue o homem dos animais. Marx (2020, p. 211-212) pressupõe o trabalho sob forma exclusivamente humana em sua explicação clássica:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato fortuito. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho. E isto é tanto mais necessário quanto menos se sinta o trabalhador atraído pelo conteúdo e pelo método de execução de sua tarefa, que lhe oferece, por isso, menos possibilidade de fruir da aplicação das suas próprias forças físicas e espirituais. (MARX, 2020, p. 211-212).

Leontiev realizou sistematizações sobre a diferenciação entre as necessidades psíquicas dos homens e dos animais. Na concepção de Leontiev (2004) o objetivo da atividade animal é concedido para suprir suas necessidades intrínsecas, porém, o estímulo ocorre graças ao meio externo a ele. Leontiev (2004) utiliza, a partir do exemplo da abelha, a atividade da aranha, que se inicia com a vibração das asas do inseto. Ao ter vibração, transmite-se a teia que orienta a atividade da aranha. Ao parar as asas, a aranha para de se dirigir para a vítima. Isso acontece porque um corpo em vibração se tornou, para a aranha, no decorrer da sua evolução, o sentido de alimento. Desse modo, o comportamento ativo dos animais ocorre por meio da relação entre a ação do “excitante” e a necessidade do correspondente. Em linhas gerais, os animais desenvolvem seus sentidos de percepção da realidade por meio das experiências apropriadas em sua rotina, em seus hábitos e em seu fator biológico natural (LEONTIEV, 2004).

Netto e Braz (2006, p. 30-31) sintetizam as três premissas marxianas sobre a atividade de trabalho, enquanto categoria própria do ser humano:

Em primeiro lugar, porque o trabalho não se opera com uma atuação imediata sobre a matéria natural; diferentemente, ele exige instrumentos que, no seu desenvolvimento, vão cada vez mais interpondo entre aqueles que o executam e a matéria; em segundo lugar, porque o trabalho não realiza cumprindo determinações genéticas; bem ao contrário, passa a exigir habilidades e conhecimentos que se adquirem inicialmente por repetição e experimentação e que se transmitem mediante aprendizado; em terceiro lugar, porque o trabalho não atende um elenco limitado e praticamente invariável de necessidades, nem as satisfaz sob formas fixas.

Portanto, a dominação do trabalho é própria do processo de tornar-se humano, processo este adquirido e apropriado pelo homem ao longo de sua evolução histórica. Nesse sentido, a medida em que o homem foi alcançando novos patamares de seu desenvolvimento ao longo da história, novas necessidades foram geradas.

Engels (1984) na obra “A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado” expõe algumas anotações¹⁰ teorizando sobre as três principais épocas evolutivas na relação do homem com a natureza, quais sejam: o estado selvagem, a bárbarie e a civilização. Inicialmente, no estado selvagem, as necessidades do homem primitivo eram supridas obtendo a apropriação de produtos prontos da natureza, com as produções humanas minimamente ligadas para facilitar essa apropriação (fogo, corda, arco e seta). Na época da bárbarie, aprende-se a desenvolver a produção da natureza por meio do trabalho humano, com a criação de gado, agricultura e cerâmica. Já na civilização, constitui-se, segundo Engels (1984, p. 27) “[...] com a invenção da escrita alfabética e seu emprego para registros literários”. Na civilização, o homem continua aprendendo a elaborar produtos, entretanto, eleva o seu trabalho à categoria da arte, com o desenvolvimento da indústria, de carros, carretas de guerra, entre outros produtos com maior complexidade de produção (ENGELS, 1984).

É oportuno destacar a origem do Estado a partir da relação do homem com o trabalho e a sociedade. Para a matriz marxiana, a partir do momento em que um grupo social se apropriou, no contexto da propriedade privada, do poder sobre o coletivo, transformou os demais em força de trabalho em detrimento das necessidades dos próprios grupos proprietários (privados). O nascimento do Estado, na perspectiva marxiana, está vinculado a necessidade dos proprietários privados de assegurarem sua condição de poder (MARX; ENGELS, 2005).

As relações sociais de dominação fizeram, portanto, germinar a necessidade de constituição de uma instituição que perpetuasse a divisão da sociedade em classes. Na sociedade capitalista, essa instituição se consolidou no posicionamento de assegurar a propriedade privada, a dominação e a exploração de classe. Para Marx e Engels (2005) o Estado pertence sempre a certa classe social, sendo, na sociedade capitalista, a classe

¹⁰ A obra citada consiste em estudos e anotações realizadas por Marx e o próprio Engels a partir da publicação de Lewis Morgan (1818-1881) no texto: MORGAN, L. *Ancient society or researches in the lines of human progress from savagery through barbarism to civilization*. MacMillan: London, 1877.

burguesa. Nesse sentido, o Estado é “[...] um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa” (MARX; ENGELS, 2005, p. 42).

O trabalho, a partir desses estados evolutivos, direcionou e direciona o homem em incessantes transformações de pensamento, linguagem, cultura, estética, afetiva, política, econômica, nas diferentes formas de organização em sociedade. Portanto, é no intercâmbio do ser humano com a natureza que o homem se torna um ser social, agregando a ele características próprias da espécie.

Esse caráter do trabalho, em seu sentido ontológico é, portanto, um condicionante do desenvolvimento humano. A ação do trabalho prático para transformar a natureza objetiva (ato de transformação com o trabalho manual) conduz o desenvolvimento do trabalho intelectual, ao passo que, para estabelecer uma relação orgânica com o trabalho manual, o trabalhador precisa efetuar abstrações, compreensões e apropriações subjetivas no plano das ideias, constituindo-se em uma ação especificamente humana. Esse desenvolvimento se dá, com base nos estudos de Vigotski, Leontiev e outros autores da Teoria Histórico-Cultural, por meio da apropriação da cultura, como trataremos a seguir.

2.2. PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA CULTURA E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Como observamos nos estados do desenvolvimento humano (estado selvagem, a barbárie e a civilização) é na criação de objetos, dos simples aos complexos, que as faculdades mentais com abstração e objetivação da atividade são desenvolvidas. Desse modo:

O trabalho é uma atividade que exige, por um lado, a utilização de instrumentos para a transformação da natureza e, por outro lado, o planejamento, a ação coletiva e, portanto, a comunicação social. Para agir coletivamente e de formas cada vez mais sofisticadas, o grupo humano teve de criar um sistema de comunicação que permitisse troca de informações específicas, e ação no mundo com base em significados compartilhados pelos vários indivíduos empenhados no projeto coletivo. O surgimento do pensamento verbal e da linguagem como sistema de signos é um momento crucial no desenvolvimento da espécie humana, momento em que o biológico, transforma-se no sócio-histórico (OLIVEIRA, 2010, p. 48).

Assim, o desenvolvimento psíquico do homem ocorre por meio da sua relação com a história e a cultura humana (VIGOTSKI, 2010). Esse desenvolvimento das funções

especificamente humanas consiste no que Vigotski (2000) denomina por funções psíquicas elementares e funções psíquicas superiores. Para o autor, as funções psíquicas elementares estão naturalizadas no ser biológico atuando como respostas imediatas a estímulos. Já as funções psíquicas superiores, que são caracterizadas por: memória, atenção, percepção, fala, solução de problemas e atividades motoras, correspondem a um nível qualitativamente novo e gerado a partir das funções psíquicas elementares, ou seja, as funções elementares tornam-se funções psíquicas superiores à medida que há uma mediação do trabalho social. Em resumo, as funções especificamente humanas, como: imaginação, atenção, memória, raciocínio, criação, entre outras, são desenvolvidas ao passo em que o indivíduo se relaciona e se apropria dos conhecimentos históricos e culturalmente produzidos pela humanidade (VIGOTSKI, 2000; VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2006).

Corroborando com a ideia de que é a experiência real de vida, da realidade concreta que determina a formação do psiquismo humano, Leontiev (2004, p. 255) escreve “[...] tudo que há de especificamente humano no psiquismo forma-se no decurso da vida”; e ainda: “[...] o homem é um ser de natureza social e tudo o que tem de humano nele provém de sua vida em sociedade [...]” (LEONTIEV, 2004, p. 261).

Desse modo, os estudiosos da Teoria Histórico-Cultural partem do pressuposto de que é o meio cultural e social, no qual o indivíduo se encontra inserido que influencia em seu processo de apropriação e desenvolvimento psíquico, pois:

O processo de desenvolvimento do ser humano, marcado por sua inserção em determinado grupo cultural, dá-se “de fora pra dentro”. Isto é, primeiramente o indivíduo realiza as ações externas, que serão interpretadas pelas pessoas a seu redor, de acordo com os significados culturalmente estabelecidos. A partir dessa interpretação é que será possível para o indivíduo atribuir significados a suas próprias ações e desenvolver processos psicológicos internos que podem ser interpretados por ele próprio a partir dos mecanismos estabelecidos pelo grupo cultural e compreendidos por meio dos códigos compartilhados pelos membros desse grupo (OLIVEIRA, 2010, p. 40).

Compreendendo que a relação do indivíduo com o meio social e cultural determina e condiciona seu desenvolvimento psíquico, a elaboração e uso de signos é a base concreta de análise das funções psíquicas superiores. Vigotski (2010) sustenta que os signos são instrumentos simbólicos que participam da mediação entre o indivíduo e a

natureza sensível. Destarte, considerou que a linguagem, enquanto signo, possibilita a mediação do indivíduo singular com o objeto e com os outros indivíduos.

Para Vygotski¹¹ (1997) a apropriação dos signos, ou seja, o ato mediado por signos, potencializa profundas modificações psíquicas no comportamento humano. O signo transforma as expressões naturais e espontâneas em expressões culturais, que possibilitam ao psiquismo humano uma condição qualitativamente superior se comparado ao contexto imediato anterior a ação. Por meio dos signos, da linguagem, o homem interage e transforma sua realidade concreta. Assim, assumindo a função instrumental no desenvolvimento humano, os signos expressam outra categoria fundamental para a Teoria Histórico-Cultural, a da mediação.

Os instrumentos são os elementos externos ao sujeito e responsáveis por possibilitarem alterações no seu trato com os objetos da natureza. Já os signos são os elementos intrínsecos do indivíduo e orientados por e para ele, enquanto uma ação psicológica do próprio sujeito. Em linhas gerais, enquanto os signos auxiliam na função psicológica de abstração das ideias, os instrumentos auxiliam para a realização das ações concretas (OLIVEIRA, 2010).

Vigotski (2000) e Leontiev (2004) declaram que o processo de apropriação do conhecimento historicamente produzido, qual desenvolve as capacidades especificamente humanas, é um processo educativo, pois a aquisição ocorre por meio da mediação e contato com o outro: “[...] o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles” (LEONTIEV, 2004, p. 290).

Nesse cenário, a linguagem, enquanto signo, categoriza o sentido dos objetos humanos e permite a comunicação entre os indivíduos, a troca, a comunicação entre os homens:

[...] A palavra faz pelo homem o grandioso trabalho de análise e classificação dos objetos, que se formou ao longo do processo da história social. Isto dá à linguagem a possibilidade de tornar-se não apenas meio de comunicação, mas também o veículo mais importante do pensamento, que assegura a transição do sensorial ao racional na representação do mundo [...] O que acaba de ser dito dá fundamento para designar a terceira função essencial da linguagem na formação da consciência. A linguagem é o veículo fundamental de transmissão de

11 Para sermos fiéis as referências, respeitamos a grafia utilizada em cada obra para nos referir ao psicólogo soviético: Vigotski, Vygotski ou Vygotsky.

informação, que se formou na história social da humanidade [...] (LURIA, 1991, p. 80-81).

A palavra, nessa concepção, representa uma unidade do signo, unindo o pensamento e a linguagem. A palavra, enquanto unidade sonora, expressa para o meio exterior o sentido e significado que está aprisionado dentro da consciência humana por meio da abstração, como uma generalização. Sobre isso, Vigotski (2004, p. 185) sustenta que: “O significado da palavra é sempre uma generalização; por trás da palavra existe sempre um processo de generalização – o significado surge onde existe generalização” e complementa que: “[...] generalização significa ao mesmo tempo tomada de consciência e sistematização de conceitos” (VIGOTSKI, 2000, p. 292).

As generalizações estão no processo de formação de conceitos. Mas, o que seriam esses conceitos? Os conceitos são generalizações abstratas que o indivíduo realiza durante seu processo de aprendizagem. De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, durante o processo de aprendizagem, dois conceitos estão presentes: o conceito cotidiano/espontâneo e o conceito científico. O conceito cotidiano/espontâneo está presente nas relações e experiências cotidianas do aluno, enquanto os conceitos científicos ocorrem a partir do momento em que o aluno tem consciência do significado do conceito espontâneo/cotidiano e modifica-o qualitativamente, realizando generalizações mais complexas que fazem avançar o seu pensamento conceitual (VIGOTSKI, 2010).

Sobre a formação dos conceitos no processo de aprendizagem, Vigotski (2010) defende a existência de três (3) estágios do pensamento: 1) pensamento sincrético/estágio dos amontoados sincréticos; 2) pensamento por complexos/estágio da formação de complexos; e 3) pensamento conceitual/estágio da formação de conceitos.

No estágio dos amontoados sincréticos (ou pensamento sincrético), o indivíduo realiza, de forma desordenada, os primeiros agrupamentos, com maior facilidade para perceber objetos concretos e situações empíricas. Caso precise formar diferentes grupos entre objetos do tipo animais, plantas e instrumentos musicais, o aluno poderá juntar objetos que não se relacionam no mesmo grupo, como orquídea+leão+violão, pois, neste estágio, ela não é capaz de formar classes diferentes entre os objetos (VIGOTSKI, 2000).

Para o estágio de formação de complexos (ou de pensamento por complexos), o indivíduo já é capaz de formar um ou mais conjuntos. Baseado em suas experiências

imediatas, a pessoa consegue perceber familiaridades/semelhanças concretas ou qualquer relação entre objetos e isolar singularidades em seus agrupamentos. Neste momento ocorrem as conexões entre o pensamento concreto e o abstrato, porém, ainda não atinge as características do pensamento conceitual, pois, apesar de constituir um pensamento coerente e objetivo, não apresenta a complexidade de atributos presentes no pensamento conceitual (VIGOTSKI, 2000).

Por fim, o estágio de formação de conceitos (ou pensamento conceitual) ocorre quando o sujeito se mostra capaz de pensar o concreto por meio de variadas análises e abstrações, separando os atributos imediatos e empíricos do objeto. Neste momento, o indivíduo consegue sintetizar os diversos atributos e fazer generalizações, graças ao desenvolvimento do pensamento verbal, pois é a palavra, enquanto signo, que permite o ser discernir o conceito e não mais o complexo (VIGOTSKI, 2000).

Vale ressaltar que, para a formação dos conceitos, quais denominados por científicos, em sua forma mais desenvolvida sob abstrações e complexidade, necessitam de domínio dos processos psicológicos e do uso do pensamento verbal. Sobre isso, Sforini e Galuch (2009, p. 116) indicam que:

[...] os conceitos científicos, portadores de um grau mais elevado de abstração, não são tão evidentes nos fenômenos e contextos; para que sejam adquiridos, é preciso que a consciência do sujeito lhes seja intencionalmente dirigida. Caso contrário, corre-se o risco de não haver apropriação do conceito e de se manter na superficialidade dos fenômenos.

Para que os conceitos científicos sejam devidamente apropriados, a Teoria Histórico-Cultural trabalha também com outro conceito, o da “zona de desenvolvimento”. De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, a zona de desenvolvimento representa a atuação na qual o desenvolvimento acontece. Dentro dessa perspectiva, a teoria estabelece dois conceitos: zona de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento iminente¹². A zona de desenvolvimento real corresponde ao conhecimento já adquirido pelo sujeito, grosso modo, corresponderia aos conceitos espontâneos/cotidianos. Já a zona de desenvolvimento iminente equivale ao que o sujeito pode desenvolver caso ocorra à mediação para tal, ou seja, é o estágio em que a mediação ocorre entre aquilo que o sujeito

12 Optamos pela utilização do termo “zona de desenvolvimento iminente”, conforme defendido por Prestes (2010; 2012) considerado, pela autora, como a tradução adequada do termo russo “*zona blijaichego razvitiia*”.

já sabe (desenvolvimento real) e aquilo que pode vir a desenvolver (PRESTES, 2010; 2012).

Assim, por meio do signo, dos instrumentos, da interação do sujeito com o meio social, das mediações entre as zonas de desenvolvimentos, o indivíduo assimila o seu comportamento, abstrai, desenvolve conceitos, capacidade de compreensão e alteração da realidade. É nesse sentido que ocorre a formação e desenvolvimento das funções psíquicas superiores, especificamente humanas.

2.2.1. Atividade principal: formação pedagógica e profissional

As atividades que condicionam o desenvolvimento humano, como estrutura Leontiev (1987), se constituem de atividades dominantes próprias para cada período específico da vida humana. Em cada momento da vida do sujeito, ele possui relações socioculturais específicas que condicionam o desenvolvimento de seus processos psíquicos. Importante destacar que, para Leontiev (2006), tais atividades não se referem as que os sujeitos passam o maior tempo cronológico executando, mas sim aquela pela qual condiciona as mudanças mais importantes no desenvolvimento psíquico dos indivíduos.

Elkonin (1987), objetivando periodizar essas atividades dominantes para os períodos da vida humana, define os seguintes estágios: (a) comunicação emocional do bebê – recursos comunicativos entre o bebê e o adulto por meio de habilidades sensório-motoras; (b) atividade objetual manipulatória – assimilação e manipulação dos objetos socialmente elaborados mediados pelos adultos; (c) jogo de papéis sociais – execução lúdica das funções sociais do trabalho, observada nos adultos, dentro da realidade concreta da criança; (d) atividade de estudo – apropriação de conhecimento científico sistematizado; (e) comunicação íntima pessoal – estabelecimento de relações pessoais íntimas por meio de normas morais e éticas em grupo e afirmação de posicionamento pessoal; e (f) atividade profissional/estudo – estudo aplicado para o aperfeiçoamento profissional.

A atividade profissional, que permeia o nosso objeto de estudo, corresponde ao período em que o sujeito, na adolescência, após estreitar suas relações com os adultos colocando o jovem em igualdade de conhecimentos e capacidades, apropria-se dos conhecimentos técnico-operacionais objetivando orientá-lo para o trabalho e para ocupar

uma nova posição social (SOLER, 2012). Para Lazaretti (2008) este é o momento em que aguça no indivíduo o desejo de realizar uma atividade comprometida socialmente.

O ingresso na atividade profissional caracteriza a transição da adolescência para a vida adulta. Os conhecimentos apropriados para a atividade do trabalho exigem o desenvolvimento de generalizações e abstrações, sendo, neste estágio, a consolidação do pensamento por conceitos (VIGOTSKI, 2004). Martins (2001) pondera que este é o momento autoconsciente da personalidade do adolescente, qual ele além de conhecer a realidade reconhece a si próprio.

Importante ressaltar que essa ideia sobre a atividade de estudo profissional desenvolvida por Vigotski e seus continuadores alimenta-se do sentido marxiano no tocante a educação para a classe trabalhadora. Marx e Engels (2011) compreendem a educação por três coisas: 1) educação intelectual; 2) educação corporal (exercícios de ginástica e militares); e 3) educação tecnológica (princípios gerais de caráter científico de todo o processo produtivo, inserindo as crianças e adolescentes no domínio dos instrumentos das variadas especialidades da indústria, denominada pelos autores por educação politécnica).

Para Marx e Engels (2011, p. 136) a instrução profissional deve combinar a educação intelectual, corporal e politécnica, assim, possibilita aos jovens apropriarem da totalidade dos “[...] diversos ramos da produção segundo as diversas necessidades sociais e suas próprias inclinações. Por ele, a educação os libertará do caráter unilateral que imprime a cada indivíduo a atual divisão do trabalho”, ao tratar do modo de produção capitalista. Dessa maneira, a instrução profissional, defendida pela Teoria Histórico-Cultural como atividade dominante e condicionadora do desenvolvimento psíquico humano, não diz respeito a uma educação para o trabalho parcial na sociedade capitalista. A atividade de instrução profissional deve possibilitar a apropriação das múltiplas relações concretas e, assim, permitir que os indivíduos alterem sua realidade.

Os escritos marxianos e as incursões da Teoria Histórico-Cultural possibilitam o entendimento de que a escola é o suplemento fundamental para socializar o conhecimento historicamente elaborado e, conseqüentemente, possibilitar o máximo desenvolvimento humano dos indivíduos. É nessa seara que Saviani (2013) sistematiza uma pedagogia a partir dos pressupostos do Materialismo Histórico, objetivando instrumentalizar o trabalho educativo sob uma perspectiva de classe, denominada por Pedagogia Histórico-Crítica.

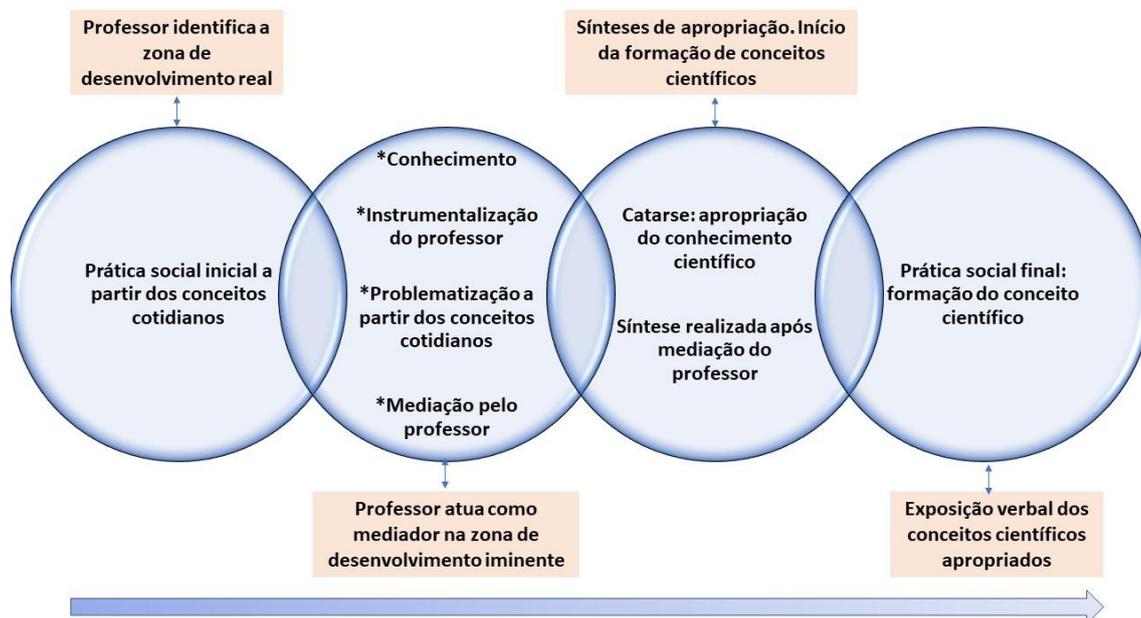
Em defesa da classe trabalhadora, a sistematização pedagógica de Saviani (2013) compreende que a escola deve transmitir e possibilitar o acesso ao saber clássico¹³, erudito e sistematizado e, em consequência disso, expressará de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que são de seus interesses. Nessa perspectiva, o professor tem o papel central de mediar o conhecimento socialmente elaborado para, assim, “[...] produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p. 13).

Para Saviani (2013) a cultura popular é espontânea e sua apropriação é comum nas relações sociais cotidianas. Contudo, para a apropriação do saber elaborado (ciência), é necessário que o saber sistematizado seja dosado e sequenciado para, assim, ser assimilado no espaço escolar. Corroborando com a ideia, Gasparin e Petenucci (2014) e Duarte (2013) asseveram que a sistematização e transmissão dos conhecimentos científicos pelos professores oportuniza aos educandos a apropriação da totalidade, com sentido e significado para suas vidas.

Assim, demonstramos na figura 2, a seguir, o papel do professor para a apropriação do conhecimento historicamente desenvolvido, a partir dos elementos fornecidos pela Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, acerca da forma de apropriação e desenvolvimento humano.

¹³ O clássico se difere do tradicional. O tradicional é o que se refere ao passado, arcaico e ultrapassado. O clássico é aquilo que resistiu ao longo do tempo, qual sua validade extrapola o momento em que foi proposto. O que é clássico? A cultura greco-romana, Descartes enquanto clássico da filosofia, Machado de Assis enquanto clássico da literatura brasileira, ou seja, embora tenham sido produzidos há anos, se mantem válido (SAVIANI, 2013).

Figura 2 - Síntese sobre o processo de aprendizagem de acordo com a perspectiva histórico-crítica.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Nesse sentido, o professor tem a função fulcral de mediar a incorporação e desenvolvimento qualitativo do saber espontâneo para o saber científico, conforme estabelece a Teoria Histórico-Cultural. Contudo, para que ele atue seguindo tais preceitos, faz-se necessário que sua formação docente também seja sob uma perspectiva de valorização do saber sistematizado e dos sujeitos envolvidos no processo.

O empenho de autores como Saviani (2013), Duarte (2013) e Gasparin e Petenucci (2014), em síntese, deu-se pela necessidade de construir uma sistematização pedagógica articulada entre a possibilidade de máxima formação humana e os interesses educativos da classe trabalhadora, envolvendo a totalidade do conhecimento historicamente desenvolvido.

Nesse sentido, a formação para o trabalho profissional, especificamente para o trabalho docente, objeto de estudo desta investigação, deve ter por premissa o ensino do conhecimento teórico-científico sistematizado que aproxime da totalidade do mundo concreto. Isso, pois, compreende-se que o professor é a figura responsável pela relação entre o aluno e o conhecimento sistematizado, assim, assumindo o papel potencializador da formação humana e das funções superiores mentais, que discutiremos no decorrer desta investigação.

Isto posto, nos dedicamos a tratar, a seguir, sobre o modo de produção capitalista, da alienação e estranhamento do ser humano em relação ao seu trabalho, recuperando elementos históricos de sua gênese nos séculos XVI e séculos que se seguem, com maior ênfase nos séculos XIX e XX, momento em que acirram a exploração da classe operária e expropriação do trabalhador. O objetivo é demonstrar como as mudanças nas relações sociais de produção distanciaram o homem do domínio ontológico sobre a natureza e, conseqüentemente, do desenvolvimento de suas potencialidades psíquicas, aqui apresentadas, fato que trouxe profundas implicações para a formação humana e para a formação do próprio trabalho docente.

2.3. RELAÇÃO SOCIAL CAPITALISTA E O TRABALHO ESTRANHADO: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO HUMANA

O movimento organizacional da sociedade passou por diversas modificações até o atual estágio de sociedade capitalista, passando pelo modo de produção comunal primitivo, produção escravista, modo asiático de produção e modo feudal. Marx e Engels (2005) falando em um contexto europeu/ocidental apontam que, cada modo de produção sistematizado pela história social, apresenta, em comum, a história da luta de classes: homem livre e escravo, senhor feudal e servo, patrício e plebeu, opressores e oprimidos. A sociedade burguesa, que nasceu das ruínas da sociedade feudal, não eliminou o antagonismo de classes. Apesar da existência de exploração do trabalho e divisão de classes nos modos anteriores, é sob a égide do capitalismo que a exploração alcança seu ápice, em duas classes sociais antagônicas e subsidiadas por discursos da modernidade científica: individualidade, competitividade e ascensão dos Estados-nação. A sociedade burguesa apenas reformou e estabeleceu novas condições de opressão com novas classes: a burguesia e o proletariado (MARX; ENGELS, 2005).

Sobre as mudanças no modelo de organização de classes e modo de produção capitalista, Marx e Engels (2005, p. 41) apresentam que:

A grande indústria criou o mercado mundial, preparado pela descoberta da América. O mercado mundial acelerou enormemente o desenvolvimento do comércio, da navegação, dos meios de comunicação. Este desenvolvimento reagiu, por sua vez sobre a expansão da indústria; e à medida que a indústria, o comércio, a navegação, as vias férreas se desenvolviam, crescia a burguesia,

multiplicando os seus capitais e colocando num segundo plano todas as classes legadas da Idade Média.

Porém, foi com o desenvolvimento da sociedade capitalista que a formação humana passou a ser mais comprometida:

Com o desenvolvimento da burguesia, isto é, do capital, desenvolve-se também o proletariado, a classe dos operários modernos, os quais só vivem enquanto tem trabalho e só tem trabalho enquanto o seu trabalho aumenta o capital. Esses operários, constrangidos a vender-se a retalho, são mercadoria, artigo de comércio como qualquer outro; em consequência, estão sujeitos a todas as vicissitudes da concorrência, a todas as flutuações do mercado. **O crescente emprego de máquinas e a divisão do trabalho despojaram a atividade do operário do seu caráter autônomo, tirando-lhe todo atrativo. O operário torna-se um simples apêndice e dele só se requer o manejo mais simples, mais monótono, mais fácil de aprender.** Desse modo, o custo do operário se reduz, quase exclusivamente, aos meios de subsistência que lhe são necessários para viver e perpetuar a espécie (MARX; ENGELS, 2005, p. 46, grifo nosso).

Percebe-se, por meio das reflexões de Marx e Engels, que a formação da burguesia na forma social capitalista se concretizou em um cenário sob fortes mudanças no modo de organização do trabalho, em um processo gradativo de exploração, seja com a divisão social do trabalho ainda em manufatura, em meados do século XVI, ou com o desenvolvimento da maquinaria com a indústria moderna (MARX, 2020). Desse modo, caracterizaremos brevemente, a seguir, como as mudanças do modo de organização do trabalho foram determinantes sobre a formação humana do trabalhador.

Com o objetivo de aumentar a produtividade do trabalho coletivo diminuindo o tempo de trabalho, é evidenciada, em meados do século XVI, a divisão social do trabalho, sendo uma forma organizacional em que se agrupavam muitos trabalhadores em um mesmo processo de produção ou em processos diferentes, mas semelhantes (MARX, 2020). A divisão reunia artesãos que exerciam seus ofícios de forma manual, trabalhando simultaneamente em **cooperação mútua** (seleiro, costureiro, serralheiro, entre outros, em que cada artesão fazia uma parte da produção de uma carruagem, por exemplo), ou por **cooperação simples** (na qual cada artesão produzia a mercadoria inteira, porém, inseridos no mesmo ambiente). Para Marx (2020), essa nova relação social do trabalho iniciou o processo de privação do trabalhador com o seu ofício original. Assim:

Redistribui-se então o trabalho. Em vez de o mesmo artífice executar as diferentes operações dentro de uma sequência, elas são destacadas uma das outras, isoladas, justapostas no espaço, cada uma delas confiada a um artífice diferente e todas executadas ao mesmo tempo pelos trabalhadores cooperantes. Essa repartição accidental de tarefas repete-se, revela suas vantagens peculiares e ossifica-se, progressivamente, em divisão sistemática do trabalho. (MARX, 2020, p. 392).

O processo de produção por trabalhadores parciais pertence ao capitalista, sendo o corpo de trabalho a forma de existência do capital. O trabalhador, por não possuir mais os meios materiais para a construção de mercadorias, observa sua força de trabalho obrigada a ser vendida ao capitalista. A atividade produtiva, anteriormente exercida de maneira autônoma, passa a ser uma atividade produtiva para o desenvolvimento do capital na oficina do capitalista (MARX, 2020).

Mas, qual seria a consequência na vida dos artesãos com a venda de sua força de trabalho ao capitalista? Além de ter o seu tempo, espaço e ritmo de trabalho controlados externamente, de sua remuneração ser parcial da totalidade de seu trabalho, as habilidades de formação requeridas pela divisão social do trabalho tornam o homem um ser obtuso, incapaz de realizar plenamente as múltiplas atividades exigidas pelo seu ofício autônomo. Marx, em sua obra, fazendo uso das próprias palavras de Smith para tratar do embrutecimento condicionado pela divisão social do trabalho, escreve que:

‘A compreensão da maior parte das pessoas’, diz Adam Smith, ‘se forma necessariamente através de suas ocupações ordinárias. Um homem que despende toda sua vida na execução de algumas operações simples (...) não tem oportunidade de exercitar sua inteligência. (...) Geralmente, ele se torna tão estúpido e ignorante quanto se pode tornar uma criatura humana’ [...] ‘A uniformidade de sua vida estacionária corrompe naturalmente seu ânimo. (...) Destrói mesmo a energia de seu corpo e torna-o incapaz de empregar suas forças com vigor e perseverança em qualquer outra tarefa que não seja aquela para que foi adestrado. Assim, sua habilidade em seu ofício particular parece adquirida com o sacrifício de suas virtudes intelectuais, sociais e guerreiras. E, em toda sociedade desenvolvida e civilizada, esta é a condição a que ficam necessariamente reduzidos os pobres que trabalham, isto é, a grande massa do povo’ (MARX, 2020, p. 417).

Cada trabalhador, com suas funções específicas, isoladas, autonomizadas e sob o comando de um mesmo capital, encontravam-se, nesse momento, privados de sua autonomia e condicionados a uma formação unilateral¹⁴.

Com o desenvolvimento da maquinaria, as consequências formativas aos trabalhadores foram de maior privação em relação a seus ofícios. Para aumentar a produção de mais-valor¹⁵, a sociedade regida pelo capital insere na produção a máquina-ferramenta, cujo intuito, além do crescimento produtivo, também se relaciona ao fato de baratear as mercadorias produzidas e encurtar parte da jornada de trabalho que o trabalhador necessitava para produzi-las (MARX, 2020).

A força humana, que antes era necessária para a produção, torna-se insuficiente para ampliá-la. Outras forças naturais comumente utilizadas, como as advindas da água, do vento e de animais, também eram variáveis e inconstantes de acordo com o local e o momento. Desse modo, a revolução da máquina-ferramenta utilizou-se de vapor com carvão e água como força motriz, com sua potência em pleno poder humano, “[...] permitindo a concentração da produção nas cidades, ao invés de dispersá-la pelo interior. Além disso, é universal em sua aplicação tecnológica, e sua instalação depende relativamente pouco de circunstâncias locais” (MARX, 2013, n.p).

Com a introdução da maquinaria, se antes era preciso inúmeros trabalhadores manuais para produzir uma única mercadoria, agora, uma única máquina passa a produzir vários produtos em menor tempo, com poucos trabalhadores. Para Marx (2020), os efeitos imediatos da produção mecanizada sobre o trabalhador se encontram nas exigências que a própria nova relação de trabalho necessita. A manufatura exigia o manuseio de ferramentas para a execução do trabalho em um ofício; com a indústria moderna, o trabalhador deve utilizar-se da máquina como instrumental de trabalho e vigiá-la. Com essa alteração no processo produtivo, passou-se a demandar cada vez menos tempo para formar um trabalhador, visto que não seria mais preciso aprender as técnicas exigidas pelo ofício manual, mas sim a de cuidar da máquina.

Na medida em que há o desenvolvimento da indústria e ela passa a orientar a produção de vida na sociedade, o trabalhador se vê, portanto, na condição de vender sua

¹⁴ O termo adotado refere-se a uma formação que não possibilita o desenvolvimento de múltiplas habilidades por parte do trabalhador, um desenvolvimento multilateral.

¹⁵ O conceito de mais-valia de Marx (2020) utiliza por base uma expropriação do trabalho humano maior do que o tempo socialmente necessário para produzir a mercadoria, utilizando a intensificação do trabalho e a introdução de novas tecnologias para produzir mais, em menor tempo, com menor custo.

força de trabalho para sobrevivência, pois, ao longo do desenvolvimento da sociedade de classes, houve, também, um processo histórico de expropriação da terra e das condições da classe trabalhadora. Assim, forma-se a hegemonia de uma organização social baseada nas classes sociais antagônicas: burguesia (proprietários dos meios de produção) e proletariado (aqueles que somente possuem sua força de trabalho para venda).

Desse modo, na sociedade regida pelo capital, percebe-se um distanciamento sobre o conceito de trabalho ontológico: o trabalho, cuja objetividade se dava por meio do suprimento das necessidades intrínsecas para manutenção da vida humana, passa a ser determinado por outras necessidades após o surgimento das relações de dominação e exploração das sociedades de classes. O trabalho, em seu sentido ontológico, com as potencialidades humanas a serem desenvolvidas em sua permanente relação de troca com a natureza, transfigura-se em um trabalho alienado e estranhado ao passo em que se estabelece a propriedade privada.

A relação existente nesse conflito de classes caracteriza um processo histórico-formativo inédito. O homem se distancia do trabalho para a manutenção de suas necessidades. Nas relações capitalistas, o produto do trabalho humano não é socializado de forma coletiva, mas sim apropriado pelo dono dos meios de produção. Assim, na medida em que o trabalhador não se apropria de todo o processo constitutivo de sua produção e dos produtos de seu trabalho, o próprio trabalho passa a ser para o trabalhador um trabalho estranhado, conforme denomina Marx (2010, p. 82):

(O estranhamento do trabalhador em seu objeto se expressa, pelas leis nacional-econômicas, em que quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; que quanto mais valores cria, mais sem-valor e indigno ele se torna; quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; que quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna; quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador.).

Marx (2010) considera, portanto, por estranhamento, quando o trabalhador se opõe aquilo que produziu, visualizando o produto do seu trabalho como um ser estranho. O trabalhador não se reconhece em seu trabalho, naquilo que produz. Para o autor, a relação entre o trabalhador e aquilo que ele produz é tamanha que ele transfere sua vida para o objeto produzido, realizando assim uma alienação (MARX, 2010).

O conceito de alienação expresso acima por Marx diz respeito à sujeição de admiração pelo trabalhador com o fruto do seu trabalho. Nas relações capitalistas, o trabalhador não se reconhece, não reconhece seu trabalho e a sua relação de atividade vital com a natureza. O modo de produção capitalista realiza uma fragmentação do ser social, pois, ao ponto que o produto e o processo do trabalho são negados ao trabalhador e transferidos para um terceiro, o trabalhador fica sujeito a ser um “escravo” do trabalho, produzindo mercadorias em grande quantidade quais ele mesmo não pode se apropriar: “O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador” (MARX, 2010, p. 82).

Leontiev (2004, p. 293) indaga sobre esse modo desigual da vida entre os homens apontando que a desigualdade não possui sua gênese no ser biológico, mas é formada por um processo sócio-histórico:

Mas esta desigualdade entre os homens não provém das suas diferenças biológicas naturais. Ela é produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico (LEONTIEV, 2004, p. 293).

As condições desiguais não correspondem apenas a concentração material nas mãos da classe dominante “[...], mas também a maior parte dos meios de produção e de difusão da cultura intelectual [...]” (LEONTIEV, 2004, p. 294). Nesse cenário, assegura o autor, que a educação também possui influência sobre as desigualdades constituídas no processo sócio-histórico. As possibilidades de desenvolvimento intelectual são reduzidas ao passo que o acesso às aquisições socialmente desenvolvidas não é disponibilizado igualmente a todos os homens.

Para Leontiev (2004) a divisão social do trabalho e a propriedade privada se sustentam sobre a separação dos trabalhadores de seus produtos diretos, separação essa analisada pelo autor como uma alienação econômica que está engendradora como uma lei objetiva no desenvolvimento dessa sociedade. Além disso, a separação das atividades materiais e intelectuais, da produção e do consumo, enriquece a atividade global, mas empobrece o indivíduo singular. Mais que deter os meios materiais, a alienação econômica destaca que a classe dominante também detém poder sobre os meios

intelectuais e culturais, afastando a classe proletária dessa cultura, transformando-se, assim, em uma luta ideológica (LEONTIEV, 2004).

Em essência, a organização da sociedade moderna capitalista exerce um papel profundamente estranho aos seres humanos. No entendimento formativo do homem por meio do trabalho, entende-se que ao transformar a natureza o homem também transforma a si próprio e se desenvolve. Entretanto, o processo de acumulação de capital depende do controle da totalidade do processo de trabalho, com a força de trabalho considerada uma mercadoria e com uma redução de humanização do trabalho.

Antunes e Alves (2004), nesse contexto, denotam que, sob o controle do capital, a desigualdade foi legitimada, consistindo em uma forma civilizada de exploração, o que ele denomina por trabalho precário. O sistema metabólico do capital, sendo incapaz de absorver todos os trabalhadores, deixa-os desempregados ou insere-os em trabalhos precários: trabalho parcial, temporário, terceirizado, informal e flexibilizado. Este fato intensifica a alienação e o estranhamento dos trabalhadores, visto as condições instáveis de direitos que estas relações desempenham (ANTUNES; ALVES, 2004).

Esse cenário de alienação e estranhamento também impacta a formação docente. Para Saviani (2011) o sistema capitalista, da forma explorada e esvaziada como tem se intensificado nas últimas décadas, também revela uma precariedade sobre as políticas formativas, com constantes mudanças que não forneceram parâmetros consistentes para atender as necessidades escolares no Brasil. Em uma espécie de crise estrutural, a exploração atinge desde as políticas públicas educacionais para a formação inicial de professores (fragmentação formativa e descontinuidade de políticas) até as formas mais objetivas do trabalho docente, como altas jornadas de trabalho e baixos salários (SAVIANI, 2011).

Investigações como as de Souza (2011), Aquino *et al.*, (2014) e Irigaray *et al.*, (2019) apontam que, a reestruturação produtiva dos últimos trinta anos, qual inseriu também a classe de professores nas relações flexibilizadoras e intensificadoras de trabalho, sobretudo no que diz respeito aos vínculos empregatícios, implica, na percepção dos docentes, em um trabalho insatisfatório e degradante.

Historicamente, a figura do professor esteve associada a uma função de prestígio social. Contudo, a instabilidade profissional, resultada da inserção em trabalho precário, é percebida pelos docentes como uma função de pouca relevância e de fácil substituição,

dentro do modelo de relações de trabalho atual: fragmentado, individualista, competitivo, flexível e predatório (IRIGARAY *et al.*, 2019).

Nas últimas cinco décadas, sob a égide da ideologia neoliberal, essa luta ideológica se acirra e o domínio dos meios econômicos, intelectuais e culturais pela classe dominante alcançou patamares nunca vistos na sociedade capitalista. A educação básica, a formação profissional e a formação docente, objeto desta investigação, foram condicionadas a legitimar o trabalhador parcial ainda em sua formação.

Nesse contexto, o Estado capitalista tem ação determinante no processo de manutenção e perpetuação dessa ordem, a medida que vê na educação o meio propício para formar e preservar as classes conforme suas necessidades para perpetuar o *status quo*. Assim, a presente dissertação buscará, nas próximas seções, identificar as ações atuais que este Estado capitalista exerce sobre a formação docente em Educação Física.

Isto posto, a seguir, tomamos como objeto de estudo e análise o trabalho estranhado na sociedade ideologicamente neoliberal, as configurações da política educacional e as implicações para o desenvolvimento humano, especificamente no tocante a formação e o trabalho docente.

3. NEOLIBERALISMO E POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Como já destacado na seção anterior, o Estado tem sua gênese a partir da relação de dominação de classes para garantir a hegemonia da propriedade privada e os interesses das classes dominantes. Esta realidade de classes antagônicas é produzida a partir das condições objetivas de vida nas diversas fases da história humana. Como apontam Marx e Engels (2005), no escravismo, no feudalismo e no capitalismo, a história da sociedade é a história da luta de classes. Excetuando-se no modo de produção do comunismo primitivo, período em que as relações produtivas eram cooperativas, nas demais formas organizacionais da sociedade, a propriedade privada se constitui e, com ela, o nascimento do Estado que regulará as relações humanas e o modo de produção social.

Na sociedade capitalista, caracterizada pelas relações assalariadas de produção, que substituiu o trabalho servil do feudalismo, o Estado possui algumas particularidades que determinam sérias implicações para a formação humana. Atuando sempre como regulador, o Estado capitalista adota políticas econômicas para a manutenção da sociedade burguesa e para o controle de suas crises.

Nesse contexto, uma das particularidades do Estado capitalista no último século consistiu na adoção do Neoliberalismo enquanto política econômica para a reconfiguração do papel do Estado visando, como sempre, assegurar a propriedade privada e a exploração de classe. Essa ideologia impactou as diversas dimensões humanas e as diferentes esferas de poder e de ação do Estado. A educação, como prática social que visa o desenvolvimento humano, em essência, é influenciada por essa doutrina político-econômica e tem suas bases e finalidades desvirtuadas. Utilizada como insumo para a expansão da sociedade capitalista, a educação torna-se uma formação unilateral extremada, a partir de disposições legais propaladas por organismos internacionais e chancelada pelo Estado brasileiro.

Isto posto, nesta seção, o objetivo é apresentar e analisar as bases e principais características do neoliberalismo e sua influência nas políticas públicas brasileiras e para a formação docente. Analisamos o processo de elaboração dessas políticas no contexto de crise estrutural do capital e de alinhamento a ideologia neoliberal, atentando para a

análise bibliográfica e documental de políticas nacionais e internacionais a partir da década de 1990. Esse estudo, ora apresentado nesta seção, possibilitou compreender a estrutura da sociedade capitalista, suas influências e implicações e como se configuram na atualidade da educação brasileira, especificamente na formação de professores.

3.1. A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS

Nas últimas décadas, estudiosos como Harvey (2008), Mészáros (2008; 2011a; 2011b), Tonet (2005; 2016), Antunes (2000; 2011; 2018) entre outros, empregaram esforços em busca de estudar o modo de produção no capital, suas crises e contradições. Esses estudos possibilitam compreender a estrutura da sociedade capitalista, suas influências e implicações.

Para compreender as políticas neoliberais, precisamos partir, portanto, do contexto de crises do capital. Os intelectuais, supracitados, situam como referência histórica para a crise do capitalismo contemporâneo global o momento de transição entre as décadas de 1960 e 1970, porém, tal marco representa apenas uma expressão da crise, visto que ela se concretiza a partir do processo de transição entre o final do século XIX e início do século XX.

Durante o final do século XIX e início do século XX, o mundo passou por grandes transformações e embates, principalmente com a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e Segunda Guerra Mundial (1939-1945). As duas grandes guerras, que envolveram países como Alemanha, Itália, Reino Unido, França, Rússia, Estados Unidos, entre outros, desencadearam um cenário de calamidade em todo o mundo, do ponto de vista político, econômico e social.

Como forma de restaurar a expansão do capital global após a Segunda Guerra Mundial, agências econômicas internacionais prometeram uma nova ordem econômica mundial com o objetivo de garantir a estabilidade monetária internacional, baseadas na teoria keynesiana de Maynard Keynes (1883-1946) e os Estados Unidos da América como centro controlador desse processo (MÉSZÁROS, 2011b; HARVEY, 2008).

Por todo aquele período, que perdurou do pós-guerra até a década de 1970, houve uma expansão e crescimento socioeconômico proporcionado pela “exportação” do

fordismo/keynesianismo¹⁶ no mundo. O sucesso do modelo fordista, gerado nos Estados Unidos, concretizou-se graças à pobreza gerada pelas guerras, assim conseguindo obter a demanda necessária para resolver seu problema da capacidade de produção excessiva (HARVEY, 2008).

Harvey (2008) pondera que no início da década de 1960 o fordismo já dava indícios de sérios problemas, entretanto, a disseminação internacional do modelo produtivo se fazia necessário pois o mercado interno se encontrava saturado, suscitando assim o impulso para criar mercados de importação dos excedentes.

Outro fator preponderante que colocou os Estados Unidos como força hegemônica do período se deu graças ao Acordo de Bretton Woods¹⁷. Segundo Harvey (2008, p. 131-132):

O Acordo de Bretton Woods, de 1944 transformou o dólar na moeda-reserva mundial e vinculou com firmeza o desenvolvimento econômico do mundo à política fiscal e monetária norte-americana. A América agia como banqueiro do mundo em troca de uma abertura dos mercados de capital e de mercadorias ao poder das grandes corporações. Sob essa proteção, o fordismo se disseminou desigualmente [...]

Desse modo, com os Estados Unidos regulamentando a configuração político-econômica mundial houve uma disseminação internacional do fordismo. De acordo com Martineli (2013, p. 156) “Esse acordo produziu grandes desigualdades, resultantes das sérias tensões sociais e dos fortes movimentos sociais, pois os mercados de trabalho dividiram-se entre o setor monopolista e o competitivo e eram muito mais diversificados”.

Harvey (2008) alega que o fordismo, com seu princípio de rigidez, caracterizou o movimento de exposição da crise. A rigidez de investimentos em capital fixo impedia a flexibilidade de planejamento, uma vez que o crescimento ocorreria somente em mercados de consumo imutáveis e, conseqüentemente, a rigidez nos contratos de trabalho, desencadeou constantes greves pela classe trabalhadora. De acordo com Harvey (2008)

¹⁶ **Keynesianismo:** vertente da ciência econômica idealizada pelo economista inglês John Maynard Keynes (1883-1946) qual defende a intervenção limpa na economia, dentro do livre mercado capitalista, com vistas a garantir o emprego e o equilíbrio econômico para o bem-estar social (HARVEY, 2008; GRAMSCI, 2001).

¹⁷ No bojo do Acordo de Bretton Woods, efetuado em uma conferência nos Estados Unidos da América, em julho de 1944, foram criados o BIRD (Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento) e o FMI (Fundo Monetário Internacional). O BIRD tinha por objetivo atuar como financiador no processo de reconstrução econômica dos países afetados pela Segunda Guerra Mundial, enquanto o FMI tinha por principal objetivo a regulação do sistema financeiro internacional (MARTINELI, 2013; MÉSZÁROS, 2011b).

essa rigidez obrigou a flexibilização da política monetária, eclodindo altas taxas de inflação.

Outro fator que retrata o momento de crise foi em relação a alta dos preços do petróleo. Essa elevação nos preços fez com que mudanças tecnológicas e organizacionais fossem necessárias para superar a utilização do petróleo enquanto insumo primário. Em consequência disso criou um excedente de petróleo, gerando problemas na sua reciclagem, intensificando a instabilidade dos mercados financeiros no mundo e uma crise fiscal no Estado (HARVEY, 2008).

A onda da industrialização fordista, que intensificou a competitividade internacional, pôs por terra a hegemonia estadunidense no âmbito do fordismo e determinou uma desvalorização do dólar. Harvey (2008, p. 135) constata que: “De modo mais geral, o período de 1965 a 1973 tornou cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo”.

Mészáros (2011b, p. 795) aborda essa conjuntura utilizando o termo “crise estrutural” para situar a crise que atingiu a sociedade capitalista a partir deste período, porém, afirma que nessa forma organizacional de sociedade, regida pelo capital, as crises fazem parte da lógica de seu funcionamento: “[...] crises de intensidade e duração variadas são o modo natural de existência do capital: são maneiras de progredir para além de suas barreiras imediatas e, desse modo, estender com dinamismo cruel sua esfera de operação e dominação”. Mészáros (2011b, p. 795) aponta ainda que “[...] a última coisa que o capital poderia desejar seria uma superação permanente de todas as crises, mesmo que seus ideólogos e propagandistas frequentemente sonhem com (ou ainda, reivindicam a realização de exatamente isso)”.

Acomodando a decadência econômica, crescimento da inflação e desemprego, alastrando uma consequência destrutiva por todo mundo, a crise de acumulação do capital, verificada em 1970, demonstrou os limites do modo de organização capitalista. Explica Mészáros (2011b) que diferentemente de outras crises do passado em que a abrangência se deu a um conjunto particular e limitado de países e em dimensões restritas, esta apresentou um caráter estrutural pelo fato de ter afetado todas as dimensões do sistema global, em todo o mundo.

Mészáros (2011b, p. 106-107) indica que a dimensão da crise estrutural do capital atingiu “[...] em profundidade todas as instituições do Estado e os métodos organizacionais correspondentes. Junto com esta crise vem a crise política em geral, sob

todos os seus aspectos [...]”. Posto que o Estado tende a dar estabilidade ao capital, a crise econômica, portanto, desencadeou também uma crise política.

Nesta ocasião, as potências capitalistas empreenderam esforços para contornar a crise e restabelecer seu domínio, assim, questionamos: quais as mudanças suscitadas para o desenvolvimento do sistema capitalista após sua crise?

Na busca para garantir a sobrevivência da estrutura do capital diante da crise, fazendo-se necessária uma reestruturação e regulação do metabolismo social, o Estado desempenhou sua função de regulador social. Com o objetivo de operar para a reprodução do capital, o Estado atua com políticas públicas e sociais, utilizando destas como estratégia econômica e política para o controle e regulação social (BARBIERI, 2014).

É nesse contexto e sentido de regulação econômica e política que os ideais do liberalismo são impulsionados pelo Estado burguês internacional. A partir da crise de acumulação capitalista na década de 1970, com a saturação do modelo de acumulação fordista, o Estado compreende a necessidade de argumentação ideológica utilizando, principalmente, das bases teóricas de Friedrich Hayek¹⁸ (1899-1992) e Milton Friedman¹⁹ (1912-2006) e, com o denominado neoliberalismo como projeto de reformulação econômica, política e jurídica (GENTILI, 1999).

Os ideais do neoliberalismo, enquanto reformulação política, econômica e jurídica, nascem em um contexto em que o Estado de Bem-estar estava fortalecido, na primeira metade do século XX, nos grandes centros do ocidente europeu. O Estado de bem-estar consistia em uma política de defesa dos direitos de renda básica para garantir aos indivíduos sua sobrevivência, como alimentação, saúde, educação e habitação. Basicamente, uma ação do Estado com medidas assistencialistas (CARVALHO, 2000).

Contudo, com o iminente risco dos ideais socialistas que se aproximavam com a Guerra Fria, os países capitalistas se viram na obrigação de fortalecer seus sistemas, assim, “[...] fazendo com que gradativamente as ideias liberais fossem ganhando espaço” (CARVALHO, 2000, p. 212).

Os ideais pregados por Hayek e Friedman eram opostos aos do Estado de bem-estar social. Os pensadores pregavam que o Estado deveria ser menos autoritário e paternalista, com a defesa de um Estado Mínimo. Para Hayek (1987) caberia ao Estado

¹⁸ Friedrich Hayek, pensador neoliberal da escola austríaca, teve sua principal obra publicada em 1944 denominada “O caminho da servidão”.

¹⁹ Milton Friedman, pensador neoliberal da escola de Chicago, teve sua principal obra publicada em 1962 denominada “Capitalismo e Liberdade”.

atuar apenas na elaboração de leis para garantir a ordem, a proteção da liberdade de expressão e da propriedade privada, além de coordenar a execução de serviços não atrativos pela propriedade privada, como na criação de infraestrutura de hospitais, transportes, polícia, escolas fundamentais e exército. Ao Estado caberia garantir a mínima sobrevivência dos indivíduos ao passo que serviços como saúde e educação deveriam ser fornecidos pela iniciativa privada, sem controle do Estado, garantindo assim a liberdade e mobilidade de mercado (HAYEK, 1987).

De modo geral, as decisões acerca do Estado deveriam girar em torno do bom funcionamento do mercado, com sua intervenção limitada a atuar com a infraestrutura para corroborar com o funcionamento da propriedade privada, objetivando consolidar a hegemonia capitalista.

Outros dois princípios defendidos pelos pensadores Hayek e Friedman dizem respeito à liberdade e competitividade, entendendo que a liberdade de cada indivíduo e seus objetivos imperam sobre qualquer objetivo comum, e que a competitividade estimula o crescimento da sociedade (HAYEK, 1987; FRIEDMAN; FRIEDMAN, 1980).

Nesse cenário, os ideais do neoliberalismo foram adotados por meio do reconhecimento da necessidade da reforma econômica, proclamando (até hoje), a ideia de liberdade e individualidade, repudiando o coletivismo e alegando ser indispensável mudanças na mentalidade e na cultura dos povos para que as reformas se concretizem. Os princípios foram adotados e ganharam força pelas principais potências mundiais em governos estratégicos, como na Grã-Bretanha, em 1979, nos Estados Unidos, em 1980, na Alemanha, em 1982, na Dinamarca, em 1983, e até mesmo no Brasil, em 1995 (GENTILI, 1999).

3.2. A REFORMA DO APARELHO DO ESTADO NO BRASIL: ABERTURA PARA POLÍTICAS NEOLIBERAIS

Sguissardi (2015) esclarece que as ideias neoliberais chegaram ao Brasil no final da década de 1980 e início da década de 1990, com o Consenso de Washington (1989) durante o Governo do Presidente Fernando Collor de Mello (1990/1991). Contudo, o movimento se fortaleceu a partir de 1995 com a Reforma do Estado durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso.

Neste cenário, a execução institucional do neoliberalismo no Brasil foi realizada por meio da Reforma do Aparelho do Estado²⁰, orientada pelas Políticas de Ajuste Estrutural (PAE) do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI). A proposta de Reforma do Aparelho do Estado, concretizada no documento denominado “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado” (BRASIL, 1995) foi elaborada após uma ampla discussão realizada no dia 21 de setembro de 1995, pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), planejada no governo de Fernando Henrique Cardoso, sob direção do então ministro Bresser Pereira.

Sintetizando diretrizes para um projeto político, econômico e social, o Plano Diretor (BRASIL, 1995) objetivava reformar o aparelho estatal delineando o novo papel do Estado frente à conjuntura da economia internacional. Basicamente, a reforma estava sustentada nos argumentos do Banco Mundial (1997) de que para a obtenção de um desenvolvimento sustentável e combatente à pobreza era necessário um Estado eficiente. Conforme o documento do Plano Diretor (BRASIL, 1995, p. 10) a “[...] redução nas taxas de crescimento econômico, aumento do desemprego e elevados índices de inflação” evidentes na década de 1980, foram resultados da ineficiência do Estado, justificando assim sua necessidade de reforma.

Introduziu-se, então, um profuso processo de inserção brasileira na economia mundial, incorporando estratégias econômicas amparadas no modelo inglês de Margaret Thatcher (1925-2013) com orientações de abertura econômica, políticas de privatização e austeridade fiscal (MIRANDA, 2017).

De acordo com o que se estabelece no Plano Diretor:

É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de “gerencial”, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna “cliente privilegiado” dos serviços prestados pelo Estado (BRASIL, 1995, p. 7).

²⁰ “Entende-se por aparelho do Estado a administração pública em sentido amplo, ou seja, a estrutura organizacional do Estado, em seus três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) e três níveis (União, Estados-membros e Municípios). O aparelho do Estado é constituído pelo governo, isto é, pela cúpula dirigente nos Três Poderes, por um corpo de funcionários, e pela força militar. O Estado, por sua vez, é mais abrangente que o aparelho, porque compreende adicionalmente o sistema constitucional-legal, que regula a população nos limites de um território” (BRASIL, 1995, p. 12).

Ao abordar a “descentralização”, o documento do Plano Diretor definiu que a execução de parte dos serviços públicos sociais, como educação, saúde e cultura, ou de infraestrutura, não envolveria o poder do Estado, mas seria subsidiado por este na nova organização do aparelho:

Deste modo, o Estado reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se entretanto no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento, na medida em que envolvem investimento em capital humano; [...] para uma distribuição de renda mais justa, que o mercado é incapaz de garantir, dada a oferta muito superior à demanda de mão-de-obra não-especializada. Como promotor desses serviços o Estado continuará a subsidiá-los, buscando, ao mesmo tempo, o controle social direto e a participação da sociedade (BRASIL, 1995, p. 18).

O modo de gestão estatal com administração burocrática foi substituído pelo modelo de administração gerencial e empresarial. Para isso, foram elaborados programas reformistas para reduzir o tamanho e as funções do Estado, delegando essas funções ao setor privado e a terceirização (BRESSER-PEREIRA, 1998).

A adesão do modelo empresarial na administração pública era entendida pelo Plano Diretor (BRASIL, 1995, p. 15) como uma maneira do Estado prestar serviço público de qualidade aos cidadãos “[...] vistos como clientes”, agregando assim a almejada eficiência à administração pública. Essa narrativa idealizava a reforma como único caminho para a modernização do Estado e para a inclusão do Brasil na mundialização do capital (MELO; FALLEIROS, 2005).

Entretanto, de acordo com Fávaro (2014, p. 375) este fato possibilitou ao empresariado, ou melhor, a diversos ramos do setor privado atuarem “[...] de forma intensa na sociedade civil, expandindo-se para o campo antes exclusivo das políticas públicas”. Desse modo, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, ao reconhecer sua incapacidade de executar os serviços sociais necessários para a população, dentre eles a educação, facilitou a adesão dos interesses privados nos setores públicos.

Misoczky, Abdala e Damboriarena (2017) argumentam que o avanço neoliberal no Brasil não se conteve apenas durante o período de elaboração e implantação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Para os autores, a adesão neoliberal é um projeto de classe, político e dinâmico, que opera de acordo com a racionalidade e

necessidades do mercado, avançando século XXI adentro, independente dos partidos ou governos que ficaram no poder.

Ao investigar sobre a América Latina, Puello-Socarrás (2021) argumenta que o neoliberalismo no século XXI passa a ter uma versão heterodoxa e não mais ortodoxa. Para o autor, o novo neoliberalismo emergente surge principalmente após a crise financeira global de 2007-2008. Até a década de 1990, o neoliberalismo ortodoxo se baseava por um fundamentalismo de mercado, contudo, a crise financeira sinalizou que o modelo de liberalização de mercado financeiro era falho, suscitando de um Estado regulatório (PUELLO-SOCARRÁS, 2021).

De acordo com Botelho e Held (2021), desde o Plano Diretor, o Brasil não descartou o projeto político neoliberal, mesmo com a passagem por governos posicionados a esquerda. O que houve foi uma adesão cada vez maior aos princípios do neo-neoliberalismo, com o presidencialismo de coalizão.

Para Puello-Socarrás (2015, p. 22) “desde a década de 1970 e até o dia de hoje, o neoliberalismo é, por antonomásia, a estratégia ofensiva e contrarrevolucionária do capital (contra o trabalho)”. Desse modo, o neoliberalismo, enquanto projeto político de classe, atua como solução para controlar a crise estrutural do capital, sempre em defesa das elites econômicas.

3.3. A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA A PARTIR DE 1990

O processo de modernização objetivado pela Reforma do Aparelho do Estado teve sua abrangência nos diversos setores sociais, inclusive para a educação, o qual reordenou as políticas educacionais na década de 1990. Tratar-se-á, aqui, de apreender os elementos centrais do processo de reordenação da política educacional brasileira da década e indicar, brevemente, seu processo de influência para com a educação superior no Brasil.

Assim como na Reforma do Aparelho do Estado, com o princípio de descentralização de responsabilidade, no campo das políticas educacionais, a incumbência de providenciar diretrizes gerais para a educação foi realizada em cooperação com os organismos internacionais. Neste cenário, destacaram-se o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Tais instituições atuaram na realização de acordos e recomendações estabelecendo orientações e prioridades das políticas mundiais para a educação (AFONSO, 2001).

Os organismos multilaterais, baseados nos princípios da administração empresarial e na Teoria do Capital Humano, sustentavam a ideia de que uma gestão eficiente da educação determinaria o crescimento de indicadores de qualidade, como uma espécie de decreto educativo para a conjuntura de crise econômica:

A educação é um importante instrumento de desenvolvimento econômico e social. É um elemento crucial da estratégia do Banco Mundial para ajudar os países a reduzir a pobreza e melhorar os padrões de vida através do crescimento sustentável e do investimento em capital humano. Esta dupla estratégia requer que o uso produtivo da mão de obra seja promovido, que é o principal bem dos pobres, e serviços sociais são fornecidos para os pobres [...] O investimento em educação leva à acumulação de capital humano, que é um fator-chave para o crescimento econômico sustentado e aumento renda. Educação e, especialmente, educação básica (primária e secundária do primeiro ciclo), também contribui para a redução da pobreza, aumentando a produtividade do trabalho dos pobres [...] (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 21).

Dessa forma, um novo modelo de gestão passou a ser recomendado para os países periféricos. No Brasil, as recomendações apresentadas por esses organismos para reformas das políticas educacionais envolveram os múltiplos setores do ensino, como na legislação, currículos, planejamento, avaliação, financiamento e gestão. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), essas orientações resultaram em mudanças nas políticas educacionais brasileira, as quais são apresentadas na figura 3:

Figura 3 - Influência das diretrizes políticas dos organismos multilaterais para a política educacional brasileira.



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Shiroma, Moraes e Evangelista (2007).

Dale (2004) enfatiza que o conjunto das reformas elaboradas por organismos internacionais está articulada com o processo de globalização e consiste em um conjunto de parâmetros que fazem parte de uma agenda globalmente estruturada para a educação (AGEE). Partindo desse pressuposto, Dale (2004) salienta que para analisar como o sistema educacional se relaciona com as instituições multilaterais é preciso compreender que a educação se mantém sob o controle do Estado, este articulando interesses com as forças econômicas e políticas nacionais e internacionais. Assim, a análise precisa contemplar alguns elementos básicos, como:

[...] a quem é ensinado o quê como, por quem e em que circunstâncias? Como, por quem e através de que estruturas, instituições e processos são definidas estas coisas, como é que são governadas, organizadas e geridas? Quais são as consequências sociais e individuais destas estruturas e processos? (DALE, 2004, p. 439)

Como contraponto e corroborando com a discussão, Souza (2016) explica que há um limite na teoria da agenda globalmente estruturada para a educação (AGEE), elaborada por Roger Dale (2004) para analisar a política educacional. Sobre isso, Souza (2016, p. 480) ressalta que levar em conta a lógica global das políticas/agenda

internacional é importante, porém é preciso também compreender os “[...] desdobramentos dessa agenda na realidade educacional nacional”, assim, entendendo as resistências internas para com as determinações globais.

Neste cenário, a efetivação das recomendações dos organismos internacionais para os países periféricos estava submetida a adoção pelas forças e interesses vigentes em cada contexto. Para o Brasil, Barbieri (2018) afirma que as orientações neoliberais sugeridas pelos organismos multilaterais encontraram um terreno fértil, visto que caminhavam ao encontro dos princípios governistas da época.

É possível constatar que os acordos internacionais impulsionados a partir da década de 1990 possuíam como prioridade a Educação Básica, principalmente após a Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, em cooperação com a UNESCO, UNICEF, PNUD e o Banco Mundial. O discurso da conferência debateu, à época, a inclusão da educação nas reformas políticas e econômicas, priorizando a Educação Básica (7 a 14 anos) como meio de combate à pobreza, desenvolvendo, a partir de então, um acolhimento dos países em desenvolvimento para priorizar a Educação Básica visando a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

Com um discurso retórico, atrelado ao contexto de crise e estagnação econômica, as ideias tiveram considerável repercussão em todos os países da América Latina, principalmente no Brasil. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 73) a política educacional brasileira, da década de 1990, seguiu os princípios estabelecidos pelos organismos internacionais, pois a prioridade do Estado, no período, foi de “[...] assegurar o acesso e a permanência na escola, o que se exemplifica pelos programas: Acorda Brasil! Tá na hora da escola!, Aceleração da Aprendizagem, Guia do Livro Didático – 1ª a 4ª séries”.

Na Declaração de Jomtien ainda é possível perceber a recomendação de cooperação entre os amplos setores da sociedade para a materialização do processo, conforme parágrafo primeiro do artigo 9:

Para que as necessidades básicas de aprendizagem para todos sejam satisfeitas mediante ações de alcance muito mais amplo, será essencial mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários. Todos os membros da sociedade têm uma contribuição a dar, lembrando sempre que o tempo, a energia e os recursos dirigidos à educação básica constituem, certamente, o

investimento mais importante que se pode fazer no povo e no futuro de um país (WCEFA, 1990, p. 79).

De modo geral, os eventos e diretrizes promovidos pelos organismos multilaterais durante a década de 1990 priorizaram a Educação Básica como meio de redução da pobreza com políticas compensatórias, pautadas nos princípios de competitividade, cidadania, individualidade e equidade. A educação é incorporada como solução dos problemas da economia, como se por meio dela fosse possível resolver os problemas orgânicos gerados pela forma organizacional da sociedade capitalista.

Tendo por base esses pressupostos, trata-se, a seguir, das principais deliberações para a educação superior que foram influenciadas pelas orientações internacionais na última década do século XX.

3.4. AS RELAÇÕES ENTRE AS ORIENTAÇÕES DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS, A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO

Avaliar o impacto que as políticas neoliberais trouxeram e trazem para o Ensino Superior tem sido objeto de investigação de diversos pesquisadores nos últimos anos, como Luiz Fernandes Dourado, Afrânio Mendes Catani, Valdemar Sguissardi, João Ferreira Oliveira, entre outros. Além de compreender o momento da inserção dessas políticas na década de 1990, os pesquisadores têm despendido esforços para apreender as diversas formas como essas políticas se conformam na atualidade.

O principal ponto de partida está relacionado com a adoção, também no ensino superior, da lógica empresarial disseminada pelos organismos internacionais a partir do contexto da década de 1990, especialmente com o Banco Mundial. Sobre isso, Sguissardi (2003, p. 199) assevera que “[...] os organismos multilaterais, especialmente o Banco Mundial, exercem imprescindível influência na definição das políticas para a educação superior nos diferentes países e na disseminação dos pressupostos neoliberais”. Desse modo, a partir da interferência dos organismos multilaterais, a educação superior também adquire uma lógica de produtividade e eficiência para os países periféricos e em desenvolvimento.

No Brasil, durante os governos dos anos de 1990, especialmente os de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 1998) e (1999 a 2002) inúmeras decisões acerca do ensino

superior foram tomadas para aderir às orientações dos organismos multilaterais, como leis, medidas provisórias, decretos-leis, portarias e resoluções, principalmente após a LDBEN 9394/96, com vistas a reformar as políticas educacionais para o ensino superior (CARINHATO, 2008).

O movimento de reformulação do Ensino Superior se legitimou por meio do discurso propagado pelos organismos multilaterais e incorporado pelo país. Como descrito no tópico anterior, a priorização das políticas neoliberais dos organismos internacionais se deu para a Educação Básica, assim, as bases que justificavam, na visão dos formuladores, uma modificação para o Ensino Superior estava atrelada, principalmente, ao fracasso escolar.

O fracasso escolar era associado como resultado da figura de um professor não profissional, que emanava em perdas para os alunos e para o sistema de ensino. Desse modo, o fraco desempenho escolar justificou reformas curriculares cujos objetivos eram de produzir professores de acordo com as demandas do mercado (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 90) evidenciam que essa perspectiva de desprofissionalização dos professores estava apoiada por meio dos dados oficiais estatísticos de 1996 divulgados pelo MEC:

Segundo o próprio MEC, mais de 100 mil professores em exercício sequer completaram o 1º grau; outros 100 mil possuem apenas o 1º grau. A maior parte desse contingente – mais de 180 mil professores – está envolvida na delicada e complexa tarefa de alfabetizar. Nos termos definidos pela LDBEN, seria necessária, para suprir os déficits de funções docentes, a formação de 117 mil docentes para atuar de 1ª a 4ª séries, de 51 mil para atuar de 5ª a 8ª e 215 mil para o ensino médio. Ou seja, o Brasil conta com um déficit de mais de 1,2 milhão de professores na educação básica, incluindo os mais de 830 mil da educação infantil.

As diretrizes para o desenvolvimento do novo professorado, assim como os princípios dos organismos multilaterais, eram pautadas em valores, atitudes e comportamentos, visando o desenvolvimento de competências que assegurassem a empregabilidade e a profissionalização dos professores. Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 82) a necessidade do desenvolvimento dessas competências indicava que “[...] todo conteúdo de ensino deve estar radicado na praticidade, no ensinar o que é imediatamente significativo, aplicável e útil. Esse encaminhamento deveria conduzir à formação do cidadão produtivo”.

Como exposto anteriormente nas determinações dos organismos multilaterais sobre o “saber fazer”, a convergência de interesses entre as orientações internacionais e o Estado brasileiro materializou políticas cuja intencionalidade se concentrava na supervalorização da prática.

Após a propagação do discurso foi necessário modificar outro fator enquanto base concreta do Ensino Superior: o da gestão. A reformulação do Ensino Superior, estruturada sobre a crise, compreendia que o fracasso escolar, além da baixa qualificação docente, estava atrelado a gestão ineficiente dos recursos. Nesse sentido, a reforma do ensino superior se baseava em três objetivos: avaliação, autonomia e melhoria do ensino.

O “tripé” objetivado para reformular o Ensino Superior compreendia que a melhoria qualitativa do ensino estaria condicionada a alterações na gestão administrativa, com capacitação dos recursos humanos, com renovação de equipamentos e avaliação constante. Assim, “[...] a reforma é apresentada como equivalente ao progresso” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 92)

Lopes e Caprio (2008) ponderam que a LDBEN 9394/96, a qual dedicou um capítulo específico sobre a educação superior, corporificou uma série de medidas reformistas neoliberais. O documento empreendeu mudanças significativas para o nível superior de ensino, influenciadas pelos ideais neoliberais, como: nas concepções pedagógicas, nas avaliações, na ideologia dos currículos e na privatização da educação (CAPRIOGLIO *et al.*, 2000).

Apesar de conceder autonomia para as IES sobre a criação de cursos e administração de rendimentos, o Estado manteve o controle das instituições por meio do estabelecimento de diretrizes curriculares, credenciamento dos cursos e contínua avaliação dos cursos de graduação e pós-graduação. A avaliação, aliás, constituiu um tópico de forte controle do Estado, em que o orçamento para o Ensino Superior seria definido por meio dos resultados de alunos, professores e Instituições, avaliando produtividade, organização e capacitação do pessoal (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

Dourado (2002) ressalta que esse processo de regulação e gestão das instituições estatais adotadas pelo Brasil fizeram parte do projeto de recomendações do Banco Mundial para a Educação Superior por meio do documento “*La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*”, de 1995. Para Dourado (2002) o documento de recomendação do Banco Mundial objetivava estabelecer prescrições que, além da gestão

e formas de distribuição dos recursos, estimulavam a privatização do ensino superior brasileiro.

Diante dessas características objetivadas no processo de reformulação do Ensino Superior, entende-se que os governos de Fernando Henrique Cardoso expressam, de forma mais concreta, as primeiras deliberações neoliberais na política brasileira, especialmente com o Plano Diretor para a Reforma do Aparelho do Estado.

Ruiz, Czernisz e Fernandes (2018) alegam que os governos que se seguiram²¹ deram continuidade às políticas neoliberais. Nesse cenário, destacam-se até os governos mais à esquerda, como os de Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016). Adeptos a política de conciliação de classes, para Lima (2019), os governos entre 2003 e 2016 cederam ao movimento de privatizações em áreas estratégicas e não alteraram a lógica neoliberal.

Para Lima (2019), no campo da educação superior, os governos das primeiras décadas do século XXI fortaleceram a parceria público-privado no Brasil principalmente com a criação dos programas Universidade para Todos (ProUni) – Lei nº 11.096/2005 (BRASIL, 2005) e com o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) – Lei nº 10.260/2001 (BRASIL, 2001b). O ProUni, em sua origem, consiste em um programa que objetiva a “[...] concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% ou de 25% para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos” (BRASIL, 2005). Já o FIES consiste em um “crédito educativo”, com o fundo público garantidor de financiamentos destinados aos estudantes em instituições privadas, objetivando fomentar o acesso à educação superior. Autores como Sguissardi (2002), Leher (2010), Queiroz (2015), Marques, Ximenes e Ugino (2018) e Lima (2019), ponderam que, apesar dos programas representarem a classe trabalhadora o acesso à educação superior, eles atuam como uma estratégia para expansão da educação superior privado-mercantil por meio de recursos públicos.

Após o impeachment da presidente Dilma Rousseff em 2016, de acordo com Franz e Rodrigues (2021), o Brasil intensificou o caminho das políticas neoliberais, principalmente com a PEC nº 55/2016, atual Emenda Constitucional nº 95, que estabeleceu o limite de gastos públicos por vinte anos. Lima (2019) argumenta que o

²¹ Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2010); Dilma Rousseff (2011 a 30 de agosto de 2016, derrubada via golpe político); Michel Temer (31 de agosto de 2016 a 2018); e Jair Bolsonaro (2019 – atual).

congelamento possui o objetivo apenas de limitar o investimento em políticas públicas, porém fortalece as parcerias público-privadas e a expansão do setor privado.

Lima (2019) aponta que, atualmente, no governo de Jair Bolsonaro (2018 e atual, previsto para término no final de 2022), o Brasil não possui uma agenda política para a Educação Superior. Embora se considere a crítica de Lima (2019), é possível observar que o atual governo possui sim uma política para a educação superior, pois, seu plano de governo preza por um modelo de educação superior alinhada as parcerias público-privadas e as linguagens neoliberais de competitividade e empreendedorismo:

As universidades precisam gerar avanços técnicos para o Brasil, buscando formas de elevar a produtividade, a riqueza e o bem-estar da população. Devem desenvolver novos produtos, **através de parcerias e pesquisas com a iniciativa privada. Fomentar o empreendedorismo para que o jovem saia da faculdade, pensando em abrir uma empresa** (PSL, 2018, p. 46, grifo nosso).

Nesse contexto, as novas formas de administração geradas pelo Estado brasileiro impulsionaram uma parceria entre o setor público e o privado-mercantil. De um lado, a adesão à teoria do capital humano era um bom investimento para o setor privado, visto o entendimento de que a qualificação auxiliaria no desenvolvimento do capital, por outro e, conseqüentemente a demanda, havia um favorecimento das Instituições privadas como solução para o déficit educacional.

Chaves (2019, p. 68) descreve que a relação mercantil exercida pelo Estado brasileiro sobre a educação superior, para o processo de privatização, se concretizou ao passo que o governo favoreceu “[...] a inserção de capital especulativo no ensino superior, por meio da inclusão de grupos educacionais no mercado de ações em bolsa de valores e pelo ingresso de grupos estrangeiros de capitais fechados e abertos”. Desse modo, foram construídas as bases para a hegemonia e expansão empresarial na educação superior do país.

Sobre o favorecimento do setor privado-mercantil, Sguissardi (2015) notabiliza que a educação superior, na sociedade capitalista, configura-se como uma mercadoria. Em outro texto, Sguissardi salienta que a atmosfera da privatização ocorre de maneira direta, com a descontrolada expansão da educação superior em Instituições privadas, ou de forma mais sutil, introduzindo a mentalidade empresarial nas Instituições públicas

através da “[...] introdução de mecanismos de administração e gerenciamento corporativo-empresariais e busca de recursos junto ao mercado” (SGUISSARDI, 2003, p. 200).

Entretanto, Neves e Fernandes (2002) destacam que a execução integral dos pressupostos neoliberais nas IES públicas tem encontrado resistência entre os docentes, servidores e demais segmentos da sociedade que defendem o ensino estatal, apesar de não serem suficientes, corroboram para a preservação das instituições.

3.5. POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Partimos do pressuposto de que existe uma relação dialética entre a formação inicial e o currículo, cujas políticas públicas educacionais constituem-se mediadoras desse processo. O termo política tem “[...] um conceito amplo, relativo ao poder em geral e a um processo de tomada de decisão a respeito de prioridades, metas e meios para alcançá-las. É imperativo ao Estado fazer escolhas quanto à área em que irá atuar, por que e como atuar” (CARVALHO, 2016, p. 79). Esse autor enfatiza que no interior da política existem conflitos e interesses entre os atores²² envolvidos, seja daqueles que lutam pelo interesse do povo, seja daqueles que aspiram os interesses do capital.

Croce e Roggero (2015) acentuam que a política consiste na ação de atores políticos sobre a resolução de problemas e conflitos acerca da destinação de bens e recursos públicos. Nesse cenário, encontram-se as políticas públicas, sendo uma forma de intervenção do Estado na qual realiza ações para a sociedade visando o bem-estar comum (CARVALHO, 2016; HÖLFLING, 2001).

Por políticas públicas entende-se o conjunto de objetivos ou de intenções que, em termos de opções e prioridades, dão forma a um determinado programa de ação governamental, condicionando sua execução. Emanadas do próprio Estado, que é responsável por sua formulação e execução, revelam suas características e formas de intervenção. Assim, a política pública, articulada no sentido amplo de política, caracteriza-se pelas iniciativas e diretrizes, pelos planos e programas governamentais adotados em resposta aos problemas socialmente relevantes. Ou seja, caracteriza-se pelas ações planejadas e implantadas com a finalidade de garantir direitos sociais, especialmente

²² De acordo com Croce e Roggero (2015) os atores políticos podem ser: **agentes nacionais** (partidos, sindicatos ou movimentos sociais), ou **agentes internacionais** (Banco Mundial, UNESCO, ONU, Fundo Monetário Internacional, entre outros).

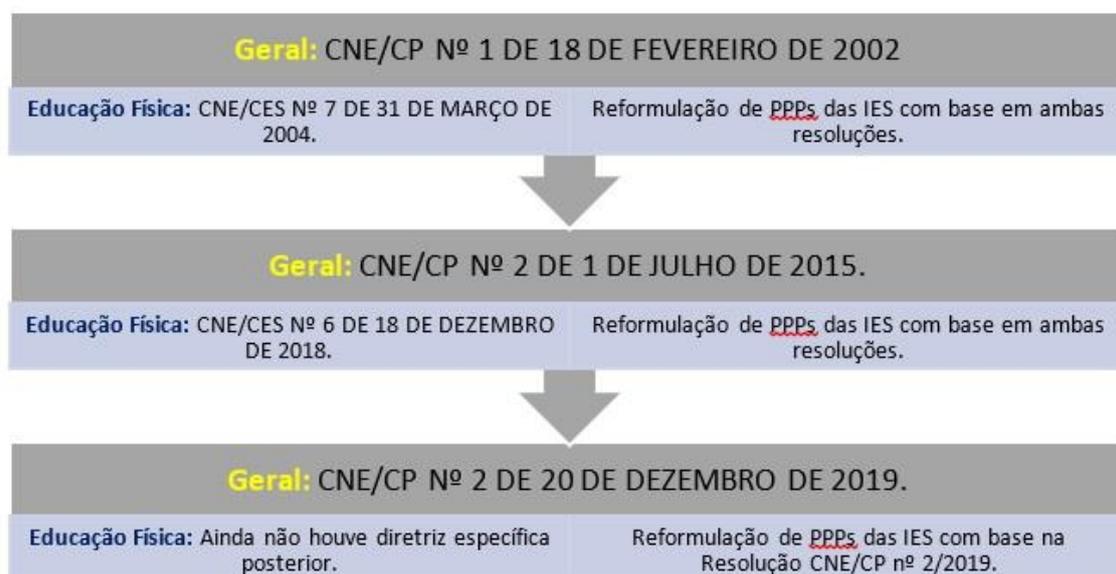
redistribuir benefícios, como saúde, educação, previdência, moradia, saneamento (CARVALHO, 2016, p. 79-80).

Hölfling (2001, p. 31) pondera que políticas públicas para a educação, saúde, saneamento, entre outras, são políticas sociais que indicam “[...] o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípios, para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico”. Nesse sentido, é importante ressaltar que as políticas sociais para educação realizadas a partir da década de 1990, com as orientações dos organismos multilaterais, foram objetivadas para esta finalidade, isto é, para amenizar as desigualdades sociais.

Isso posto, ao situarmos as políticas educacionais no contexto global, identificamos um processo mundial de subordinação do sistema educacional brasileiro às exigências do mercado. Desse modo, o presente tópico destina-se a apresentar as últimas diretrizes que influenciaram/influenciam a organização e sistematização da formação acadêmica brasileira, para o contexto da modalidade licenciatura, quais sejam: CNE/CP N° 01/2002, CNE/CP N° 02/2015 e CNE/CP N° 02/2019.

Para uma melhor exposição dos documentos que balizaram, na última década, o campo das reformulações curriculares em Educação Física no Paraná, formulamos a figura a seguir com vistas ao leitor identificar o movimento de reformulação curricular realizado de acordo com as Diretrizes Gerais e Específicas da área.

Figura 4 - Movimento de reformulação das Diretrizes para Formação de Professores relacionado aos cursos de Educação Física.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Apresentaremos, a seguir, as últimas Diretrizes para Formação Docente para a Educação Básica em Geral. O objetivo é descrever o contexto e identificar os princípios reformistas de cada documento, a fim de entender o movimento realizado para o âmbito da Educação Superior (formação docente em Educação Física) nos últimos anos, como nos dedicamos a tratar na sequência²³.

3.5.1. Resolução CNE/CP nº 1º, de 18 de fevereiro de 2002: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica são estabelecidas a partir da Resolução CNE/CP nº 01/2002 e da Resolução CNE/CP nº 02/2002 de 18 de fevereiro de 2002, instituindo as DCNs, a carga horária e a duração para os cursos de licenciatura no Brasil, respectivamente.

A base para a promulgação das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica esteve no Parecer CNE/CP nº 09 de 08 de maio de 2001,

²³ O aprofundamento das implicações de tais Diretrizes será manifestado em um outro momento, durante as análises.

ao considerar que estabelecer Diretrizes para formação docente seria “um marco referencial para a organização pedagógica das distintas etapas da escolarização básica” (BRASIL, 2001a, p. 08). O parecer defendia que a reforma curricular era um instrumento necessário para concretizar as propostas realizadas para a Educação Básica.

Bezerra (2017) enfatiza que o contexto de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores foi marcado por discussões e manifestações de resistência. O debate destoou entre as proposições políticas institucionalizadas pelo MEC de um lado, e professores da área de formação docente do outro.

A produção do documento contou com representantes das Secretarias de Educação Fundamental, de Educação Média e Tecnologia e de Educação Superior, formando um Grupo de Trabalho designados pelo MEC em que apresentaram ao CNE, em maio de 2000, a “Proposta de Diretrizes para a formação de professores da Educação Básica, em curso de nível superior: versão preliminar” (BRASIL, 2000). A proposta foi analisada por membros da Câmara de Educação Básica e da Câmara de Educação Superior, nomeados pelo CNE e encarregados de sistematizar as Diretrizes para Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2001a).

Após analisado e homologado, a sistematização das Diretrizes foi submetida a julgamento em cinco audiências públicas regionais, uma audiência pública nacional, uma reunião técnica e uma reunião institucional. As audiências e reuniões envolveram Associações, Conselhos, Secretarias, Fóruns e Sindicato de Educação, Reitores de Instituições entre outras organizações da área (BRASIL, 2000).

Bezerra (2017) salienta que as audiências proporcionaram um movimento de resistência da proposta por entidades da Educação, as quais apoiavam-se nos argumentos de que a Diretriz apresentava encaminhamentos similares aos rumos tomados pela política educacional brasileira no período, orientada pelos organismos internacionais e desconsiderava as reivindicações históricas dos professores, no que tange a autonomia universitária.

Contudo, Bezerra (2017) avalia que o movimento de resistência pouco influenciou o processo de elaboração das Diretrizes, apenas serviu como tática para demonstrar um suposto consenso ante a sociedade para legitimar o documento. De modo geral, entende-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores de 2002 foram elaboradas de forma centralizada na esfera das secretarias do MEC, assim, apesar das

entidades educacionais apresentarem reivindicações, a Diretriz foi homologada (BEZERRA, 2017).

Neste cenário, as Diretrizes foram instituídas para sistematizar a formação inicial docente de acordo com a LBEN 9.394/96. Assim, o documento CNE/CP nº 01/2002 logo em seu início, no art. 3º, estabelece princípios norteadores em que a formação precisa se basear para o exercício profissional, sendo eles:

I – a competência como concepção nuclear na orientação do curso; II – a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera; b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais; c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências; d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias; III – a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento (BRASIL, 2002a, p. 1-2).

Outro pressuposto muito propagado na Resolução CNE/CP 01/2002 esteve em torno do conjunto de competências que os projetos político-pedagógicos²⁴ das Instituições deveriam se basear. Sobre isso, elaboramos um quadro para melhor visualização, conforme segue abaixo.

Quadro 2 - Competências para a elaboração dos Projetos-Pedagógicos de acordo com a Resolução CNE/CP nº 1/2002.

Art. 5º: Deve levar em conta que:	Art. 6º: Serão consideradas:
I – a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;	I – as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática ; II – as competências referentes à compreensão do papel social da escola;

24 Destaque para as duas diferentes perspectivas de Projetos Político-Pedagógicos, conforme aponta Veiga (2003): (a) como ação regulatória ou técnica; e (b) como ação emancipatória ou edificante. Como ação regulatória, o PPP se estabelece como documento pronto e acabado, negando-se os interesses coletivos. Sob a perspectiva emancipatória, os projetos e a inovação estão vinculados com vistas a provocar rompimentos epistemológicos e construídos, executados e avaliados coletivamente (VEIGA, 2003).

<p>II – o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;</p> <p>II – a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;</p> <p>IV – os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;</p> <p>V – a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira.</p> <p>Parágrafo único. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.</p>	<p>III – as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;</p> <p>IV – as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;</p> <p>V – as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;</p> <p>VI – as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.</p> <p>§ 1º O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.</p> <p>§ 2º As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.</p> <p>§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:</p> <p>I – cultura geral e profissional;</p> <p>II – conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;</p> <p>III – conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;</p> <p>IV – conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;</p> <p>V – conhecimento pedagógico;</p> <p>VI – conhecimento advindo da experiência.</p>
---	---

Fonte: Elaborado pelo autor com base na Resolução CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002a, p. 2-3).

Percebe-se que os princípios norteadores identificados no quadro acima apontam para estruturas curriculares baseadas por competências. As competências deveriam orientar a seleção dos conteúdos para a formação profissional. Para Benites, Neto e Hunger (2008), a resolução apresenta avanços no que tange à profissionalização. Contudo, para os autores, chama atenção o excesso de competências técnicas utilizado no documento, pois manifesta “[...] a impressão de que agora o que vale é o primado do ‘saber fazer’.” (BENITES; NETO; HUNGER, 2008, p. 358).

Garcia (2015) pondera que as Diretrizes de 2002 iniciam o processo de exaltação sobre a experiência prática, definindo um caráter prático e instrumental para a formação docente. Esse movimento, estimulado pelas diretrizes, para Garcia (2015), desintelectualiza os currículos das licenciaturas, o que determina uma desprofissionalização dos professores.

Em relação à carga horária, a Resolução complementar CNE/CP nº 02/2002 determinou o mínimo de 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, quais deveriam ser distribuídas em: 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular; 400 (quatrocentas) horas para o estágio curricular supervisionado a partir da segunda metade do curso; 1.800 (mil e oitocentas) horas para conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; 200 (duzentas) horas para outras atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, 2002b).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores de 2002, em resumo, objetivaram criar uma normatização dos cursos de formação docente no Brasil a partir da LDBEN 9.394/96, deixando claro que as Instituições de formação de professores deveriam priorizar a formação de profissionais para atender aos anseios de “competências” suscitados na Educação Básica, naquele momento.

3.5.2. Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015: Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior em cursos de licenciatura.

Uma das principais expressões de política educacional para o Ensino Superior em relação à formação docente na última década foi a instituição da Resolução nº 2/2015, qual “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (BRASIL, 2015b, p. 1). A Resolução possui 25 artigos distribuídos em 8 capítulos, a ciência: Das Disposições Gerais; Formação dos Profissionais do Magistério para Educação Básica: Base Comum Nacional; Do(a) Egresso(a) da Formação Inicial e Continuada; Da Formação Inicial do Magistério da Educação Básica em Nível Superior; Da Formação Inicial do Magistério da Educação Básica em Nível Superior: Estrutura e Currículo; Da Formação Continuada dos Profissionais do Magistério; Dos Profissionais do Magistério e sua Valorização; e Das Disposições Transitórias.

Inicialmente, a partir de sua homologação, em 2015, todos os cursos de licenciatura teriam o prazo de dois (2) anos para reestruturarem seus Projetos Político-Pedagógicos de acordo com o novo normativo. Todavia, o prazo para adequação das Instituições foi prorrogado por duas vezes. No primeiro momento com a Resolução nº 1 de 9 de agosto de 2017, após manifestações do conjunto de associações do Ensino Superior, em que alterou o texto anterior da Resolução CNE/CP nº 2/2015, alegando que: “Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 3 (três) anos, a contar da data de sua publicação” (BRASIL, 2017b). Posteriormente e pela última vez, o prazo de adequação foi novamente alterado por meio da Resolução nº 3 de 3 de outubro de 2018, alterando a adequação para o “[...] prazo improrrogável de 4 (quatro) anos, a contar da data de sua publicação” (BRASIL, 2018a).

Essa Diretriz, em seu preâmbulo, destaca alguns aspectos (sociais e organizacionais) que leva em consideração para sua elaboração, dentre eles: o pluralismo de ideias; a gestão democrática; a valorização da experiência extraescolar e da diversidade étnico-racial; a necessidade de articular o Ensino Superior e a Educação Básica; o currículo como auxiliador da construção de uma identidade sociocultural do educando para o exercício da cidadania; a realidade concreta; a educação como direito fundamental e, também, que “[...] o trabalho coletivo como dinâmica político-pedagógica que requer planejamento sistemático e integrado” (BRASIL, 2015b, p. 2).

Nessa perspectiva, o documento chama atenção para a importância dos princípios de uma “a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação” (BRASIL, 2015b, p. 2).

A Diretriz CNE/CP nº 2/2015, diferentemente da resolução anterior, indica que os cursos de formação inicial deveriam considerar três (3) núcleos para suas organizações curriculares e pedagógicas, respeitando “[...] a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições” (BRASIL, 2015b, p. 9) conforme quadro a seguir.

Quadro 3 - Núcleos de constituição dos cursos de formação inicial de acordo com a Resolução CNE/CP nº 2/2015.

Núcleo	Articulação
<p>1) Estudos de formação geral, de áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando:</p>	<p>a) princípios, concepções, conteúdos e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, incluindo os conhecimentos pedagógicos, específicos e interdisciplinares, os fundamentos da educação, para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;</p>
	<p>Princípios de justiça social, respeito à diversidade, promoção da participação e gestão democrática;</p>
	<p>c) conhecimento, avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de ensino e aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;</p>
	<p>d) observação, análise, planejamento, desenvolvimento e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais em instituições educativas;</p>
	<p>e) conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial;</p>
	<p>f) diagnóstico sobre as necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-los nos planos pedagógicos, no ensino e seus processos articulados à aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;</p>
	<p>g) pesquisa e estudo dos conteúdos específicos e pedagógicos, seus fundamentos e metodologias, legislação educacional, processos de organização e gestão, trabalho docente, políticas de financiamento, avaliação e currículo;</p>
	<p>h) decodificação e utilização de diferentes linguagens e códigos linguístico-sociais utilizadas pelos estudantes, além do trabalho didático sobre conteúdos pertinentes às etapas e modalidades de educação básica;</p>
	<p>i) pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;</p>
	<p>j) questões atinentes à ética, estética e ludicidade no contexto do exercício profissional, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;</p>
<p>l) pesquisa, estudo, aplicação e avaliação da legislação e produção específica sobre organização e gestão da educação nacional.</p>	
<p>2) Aprofundamento e diversificação de</p>	<p>a) investigações sobre processos educativos, organizacionais e de gestão na área educacional;</p>

estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:	b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;
	c) pesquisa e estudo dos conhecimentos pedagógicos e fundamentos da educação, didáticas e práticas de ensino, teorias da educação, legislação educacional, políticas de financiamento, avaliação e currículo.
	d) Aplicação ao campo da educação de contribuições e conhecimentos, como o pedagógico, o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.
3) Estudos integradores para enriquecimento curricular, compreendendo a participação em:	a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, iniciação à docência, residência docente, monitoria e extensão, entre outros, definidos no projeto institucional da instituição de educação superior e diretamente orientados pelo corpo docente da mesma instituição;
	b) atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas de modo a propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;
	c) mobilidade estudantil, intercâmbio e outras atividades previstas no PPC;
	d) atividades de comunicação e expressão visando à aquisição e à apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015b, p. 9-11).

Os núcleos constituíram uma mudança com relação a normativa de 2002, no aspecto estrutural, ampliando as exigências formativas para os cursos de licenciatura. Este fator pode ter influenciado também a mudança da carga horária dos cursos, qual a partir da resolução CNE/CP nº 02/2015 passou a estabelecer uma ampliação, passando de 2.800 para o mínimo de 3.200 horas de trabalho efetivo acadêmico, com duração mínima de 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, distribuídas para os cursos de graduação conforme quadro a seguir.

Quadro 4 - Carga horária dos cursos de licenciatura de acordo com a Resolução CNE/CP nº 2/2015.

Carga horária	Descrição
400h	Prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo.
400h	Estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição.
2.200h	Atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 da resolução CNE/CP nº 2/2015, exposto no quadro 3 neste trabalho.
200h	Atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 da resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015b, p. 11).

No estabelecimento da carga horária quando comparado as Diretrizes de 2002, a ampliação no equivalente a quatrocentas (400) horas da Resolução nº 02/2015 se constituiu exclusivamente para a dimensão das atividades formativas, apresentando uma tentativa de aumentar a dedicação dos cursos de licenciatura para estudos do campo educacional, fundamentos e metodologias.

Essa diretriz teve como relator o professor Luiz Fernando Dourado, qual apontou em um artigo publicado em 2015 na Revista “Educação e Sociedade” os limites e desafios dessa resolução. Para Dourado (2015) a resolução corresponde a uma conquista das entidades educacionais, pois além de estabelecer normas e orientações para articular o Ensino Superior com a Educação Básica, defende a valorização dos profissionais, discutindo até a aprovação de plano de carreira e salários, contendo uma diversidade de posicionamentos, necessidades e aspirações. Entretanto, no decorrer de sua implementação, esbarrou nos interesses governantes²⁵ que, quatro anos mais tarde (em

²⁵ Cabe aqui destacar os responsáveis governamentais durante esse o período em que a proposta foi elaborada e discutida, revogando a proposta anterior (CNE/CP nº 02/2015). Na presidência da República, teve-se: Dilma Rousseff (2011-golpe de Estado em agosto/2016); Michel Temer (agosto/2016-2018); e Jair Bolsonaro (2019-atual). Como ministros da Educação no Brasil, teve-se: Aloizio Mercadante (janeiro/2012-fevereiro/2014); José Henrique Paim (fevereiro/2014-janeiro/2015); Cid Gomes (janeiro/2015-março/2015); Luiz Claudio Costa (março/2015-abril/2015); Renato Janine Ribeiro (abril/2015-outubro/2015); Aloizio Mercadante (outubro/2015-maio/2016); Mendonça Filho (maio/2016-abril/2018); Rossieli Soares (abril/2018-dezembro/2018); Ricardo Vélez Rodríguez (janeiro/2019-abril/2019); Abraham Weintraub (abril/2019-julho/2020); e Milton Ribeiro (julho/2020-atual).

2019) promulgaram uma nova resolução em substituição a de 2015 qual desarticulava todas as conquistas objetivadas na CNE/CP nº 2/2015.

A Resolução CNE/CP Nº 2/2015 apresenta uma perspectiva de formação crítica como resposta às demandas suscitadas na última década por professores em fóruns e conferências, entendendo que: “A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação **como processo emancipatório e permanente** [...]” (BRASIL, 2015b, p. 6, grifos nossos). Contudo, ela demonstra características das políticas neoliberais iniciadas na década de 1990, ao compreender que o investimento em formação inicial e continuada contribui “[...] **para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais**” (BRASIL, 2015b, p. 4, grifos nossos) e ainda que um currículo integrado e com conhecimentos relevantes são “consoantes às exigências da educação básica e da educação superior **para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho**” (BRASIL, 2015b, p. 6, grifos nossos).

Desse modo, por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2015 é possível visualizar que houve a tentativa de estabelecer uma formação docente inicial e continuada fundamentada e articulada com as necessidades dos professores e da Educação Básica, ainda que dentro de uma lógica neoliberal. Entretanto, é preciso considerar que após 2016, com discussões em torno da BNCC para a Educação Básica, a política de formação docente passou a incorporar em seu diálogo tanto as propostas da Diretriz nº 2/2015 quanto da Base Nacional Comum Curricular, que mais tarde, em 2019, veio a provocar uma nova Diretriz para Formação Docente, a Resolução CNE/CP nº 2/2019.

3.5.3. Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Elaborada em 2018 enquanto “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica”, a Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019 representa a tentativa de articulação entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica) e as políticas e ações educacionais em relação a formação de professores, a fim de garantir aos estudantes que as aprendizagens educacionais, previstas

na BNCC-Educação Básica alcance seu pleno desenvolvimento a partir do estabelecimento das competências profissionais dos professores (BRASIL, 2019).

Nesse sentido, Curado Silva (2020, p. 104) avalia que a Resolução CNE/CP nº 02/2019, também conhecida como BNC-Formação, trata-se de um instrumento para “formar professores para ensinar a BNCC”, melhor dizendo, configura-se como uma estratégia de modificar a organização de formação docente com o objetivo de materializar na escola (Educação Básica) as políticas educacionais projetadas.

Organizada e distribuída em trinta artigos, nove capítulos e um anexo²⁶, a proposta da Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica não foi discutida com os professores da Educação Básica, Universidades e entidades educacionais. Diferentemente da Resolução anterior (CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015) que foi construída coletivamente, o texto de 2019 foi produzido por um grupo de consultores vinculados a empresas educacionais privadas. Basicamente, o documento é orientado pela percepção e desenvolvimento de “competências” baseado no modelo australiano de formação docente, qual “[...] incorpora as propostas neoliberais de maior controle sobre o trabalho docente com vistas no desempenho no PISA.” (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 366).

Bazzo e Scheibe (2019, p. 672) destacam que a Resolução CNE/CP nº 02/2019 foi elaborada em uma conjuntura para materializar os interesses dos governantes que a fizeram, isso porque a Resolução anterior (CNE/CP nº 02/2015) foi bem recebida pela comunidade acadêmica e eram “incompatíveis com as orientações advindas do Governo – golpista e conservador – de Temer e de seu sucedâneo, ainda mais reacionário”. Desse modo, a implantação da BNC-Formação se sustentou com o aval de um governo conservador e reacionário compreendida como compatível com seus interesses (BAZZO; SCHEIBE, 2019).

A partir da nova Resolução, a formação inicial docente não é mais organizada por núcleos, mas sim por três dimensões denominadas de “competências gerais docentes”, as quais são apresentadas no quadro 5:

²⁶ No anexo do documento é sistematizada a proposta para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-FORMAÇÃO).

Quadro 5 - Dimensões fundamentais e específicas para a formação inicial docente de acordo com a Resolução CNE/CP nº 2/2019.

Dimensões Fundamentais	Dimensões Específicas
Conhecimento profissional	Dominar os objetos do conhecimento e saber como ensiná-los;
	Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;
	Reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e
	Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.
Prática profissional	Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;
	Criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;
	Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e
	Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.
Engajamento profissional	Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;
	Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;
	Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e
	Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na Resolução CNE/CP nº 2/2019. (BRASIL, 2019).

As dimensões fundamentais e específicas destacadas no quadro acima estão direcionadas para a atuação de campo do docente. É possível observar que as diretrizes se preocupam em conduzir a formação inicial e continuada cujo foco se concentra no “saber fazer” pelo professor.

Em relação à carga horária dos cursos de licenciatura, a nova Resolução manteve as 3.200h (três mil e duzentas horas), organizadas e sistematizadas em três grupos, considerando o desenvolvimento das competências profissionais elencadas na resolução.

Quadro 6 - Carga horária dos cursos de licenciatura de acordo com a Resolução CNE/CP nº 2/2019.

Grupo	Carga horária	Descrição
I	800h	Base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II	1.600h	Para aprendizagem dos conhecimentos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.
III	400h	Estágio Supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora;
	400h	Para práticas dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na Resolução CNE/CP nº 2/2019. (BRASIL, 2019).

Para o Grupo I, a carga horária de 800h (oitocentas horas) deve ter início no 1º ano, sendo orientada pelas dimensões das competências profissionais docentes (conhecimento, prática e engajamento profissional), segundo as habilidades e competências previstas na BNCC da Educação Básica. Neste Grupo, as temáticas a serem tratadas são: currículos e seus marcos legais; didática e seus fundamentos; metodologias e práticas específicas; gestão escolar; conhecimentos básicos da educação especial; interpretação e utilização dos indicadores presentes nas avaliações de desempenho escolar realizadas pelo MEC e pelas secretarias de Educação; desenvolvimento acadêmico e profissional na participação de processos formativos para melhorias das relações interpessoais; conhecimento da cultura da escola; compreensão dos fundamentos filosóficos, sociológicos e históricos da concepção do papel social do professor; conhecimento das vertentes teóricas de aprendizagem e desenvolvimento e entendimento sobre o sistema educacional brasileiro (BRASIL, 2019).

A carga horária do Grupo II, composta por 1.600h (um mil e seiscentas horas, deve efetivar-se do 2º ao 4º ano. Dos estudos comuns, a grade deve contemplar as habilidades de: domínio da norma culta da Língua Portuguesa falada e escrita; conhecimento da Matemática para instrumentalizar e interpretar os indicadores estatísticos educacionais; compreensão do conhecimento pedagógico; vivência, aprendizagem e utilização da linguagem digital; engajamento em processos que propiciem o contato prático com o mundo da educação e da escola; articulação com as atividades a serem realizadas no estágio supervisionado; vivência e aprendizagem de metodologias para o desenvolvimento de criatividade e inovação; domínio dos processos de alfabetização; e articulação entre os conteúdos e os componentes da BNC-Formação. (BRASIL, 2019).

Já para o grupo III, a carga horária de 800h (oitocentas horas) é destinada para a prática pedagógica, contemplando o estágio supervisionado e outras práticas dos

componentes curriculares, devendo estar articulada desde o primeiro ano de curso (BRASIL, 2019).

Quando comparado a Resolução anterior, nº 02/2015, percebe-se que a carga horária formativa que antes era de duas mil e duzentas (2.200) horas para atividades formativas, agora, com a Resolução nº 02/2019 passa a ser duas mil e quatrocentas (2.400) horas, entretanto, **distribuídas em mil e seiscentas (1.600) horas para domínio dos conteúdos da BNCC-Educação Básica** e apenas oitocentas (800) horas para conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos.

Por fim, no que se refere ao processo avaliativo, a Resolução define, no capítulo oitavo, que o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) desenvolverá um novo instrumento avaliativo para as licenciaturas no prazo de dois anos da publicação da presente Resolução, portanto, até dezembro de 2021.

Bazzo e Scheibe (2019, p. 673) denotam que o processo de articulação da BNCC-Educação Básica e sua influência para a elaboração da BNC-Formação segue os padrões das políticas educacionais de caráter neoliberal, pois buscam atender apenas o desenvolvimento do capital, desconsiderando os avanços em relação a formação humana adquiridos na Resolução anterior, nº 02/2015. Assim,

[...] a BNCC, portanto, determinada pela agenda global da manutenção do capitalismo, passou a conduzir e a dominar as discussões e o debate a respeito da formação dos professores para a educação básica. O professor deveria ser formado para atender aos ditames dessa base curricular, que, como sabemos, teve uma tramitação sensivelmente polemizada pelos educadores nas diversas entidades, uma vez que sua aprovação acontecia para atender a um modelo de currículo padrão para todo o país, elaborado de acordo com uma visão tecnicista/instrumental, favorável às orientações dos grupos empresariais, interessados em formar um trabalhador que lhes fosse submisso, a partir, portanto, de um currículo próximo do que poderíamos chamar de mínimo e muito distante de uma base curricular que lhe propiciasse formação capaz de desenvolver sua autonomia e criticidade (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p.673).

Santos e Filho (2020) sintetizam que todas as diretrizes brasileiras das últimas duas décadas caminharam para uma formação inicial docente pautada na racionalidade técnica e prática, voltada para aplicação dos conhecimentos da educação básica. A preocupação das legislações está concentrada em adequar o profissional conforme as necessidades que seu trabalho prático exige. Esse caráter se apresenta de forma

intensificada na BNC-Formação, distanciando-se de um ensino emancipatório (SANTOS; FILHO, 2020).

Reis e Gonçalves (2020, p. 177) argumentam que o modelo “eficientista” presente nas políticas de currículo no Brasil e intensificado na BNC-Formação massifica a formação inicial docente, instituindo professores como “[...] meros transmissores do que vêm predeterminado pelas políticas educacionais”.

Em síntese, compreende-se que a Resolução nº 02/2019 possui fortes relações com os interesses governistas neoliberais e direcionam a formação docente para o atendimento a manutenção do capital, com formação técnica, prática e instrumental. Isso identificado por meio da evolução de princípios e perspectivas que as resoluções/diretrizes tiveram ao longo dos últimos anos.

Importante ressaltar que os aspectos técnicos, práticos e instrumentais são importantes para a formação humana e profissional, contudo, as diretrizes estão priorizando essa formação técnica, instrumental e prática de forma esvaziada de conteúdos, priorizando conhecimentos mínimos e objetivos necessários para a realização do trabalho precarizado, que assume formas cada vez mais adaptáveis (trabalho informal, terceirizado, trabalho uberizado, horista etc.).

Constituindo-se em uma formação unilateral, qual Manacorda (2007) define como uma formação que limita o acesso e o desenvolvimento do homem em suas plenas potencialidades, as políticas curriculares utilizam da ideia politécnica marxiana para institucionalizar uma racionalidade técnica e prática, mas não em seu sentido emancipador humano, e sim no de preparação “pluriprofissional”, ou seja, uma formação para o desenvolvimento e manutenção das condições desiguais da sociedade capitalista.

Nesse sentido, a formação técnica, instrumental e prática, que deveria formar para o trabalho associado como formação onilateral, em uma relação metabólica de educação intelectual, corporal e politécnica, é transfigurada nas diretrizes de formação docente com um caráter alienante e limitador do pleno desenvolvimento humano. Dessa forma, assumindo uma função ideológica de educação burguesa, compreendemos que a BNC-Formação corrobora para formar apenas características subjetivas necessárias para a classe trabalhadora contemporânea.

4. AS DIRETRIZES E AÇÕES POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A formação inicial em Educação Física tem atravessado frequentes transformações²⁷, principalmente no que corresponde a organização de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, conforme demonstrado na seção anterior, além de Resoluções próprias para a especificidade da Educação Física (CNE/CES N° 07/2004 e CNE/CES N° 06/2018²⁸).

Com suporte nas DCNs, os currículos dos cursos de Educação Física na modalidade licenciatura precisam se adequar tanto às resoluções do CNE para as licenciaturas em geral, quanto ao atendimento também das resoluções próprias da área. Dessa forma, buscamos, nesta seção, apresentar as Diretrizes para a Educação Física a partir das orientações nacionais expressada nos documentos CNE/CES n° 07/2004 e CNE/CES n° 06/2018 e, posteriormente, expor os currículos vigentes das IES públicas paranaenses investigadas.

Consideramos ser necessário esse movimento para demonstrar a dinâmica em que as diretrizes curriculares para formação docente em Educação Física têm caminhado nos últimos anos, especialmente levando em conta os princípios neoliberais adotados pelas políticas educacionais, conforme exposto na seção anterior. Dessa forma, apreendendo o desenvolvimento das diretrizes, foi possível compreender a forma como os currículos se apropriam e sintetizam os princípios estabelecidos pelas políticas.

4.1. RESOLUÇÃO CNE/CES N° 07, DE 31 DE MARÇO DE 2004: DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA.

²⁷ Apesar do foco da presente pesquisa estar relacionado ao período atual das diretrizes educacionais para formação docente em Educação Física, é importante destacar o debate na área acerca da divisão entre licenciatura e bacharelado. Esse debate possui como pano de fundo interesses privados, como as Instituições de Ensino Superior privadas, mas, principalmente, o Conselho Federal de Educação Física. Tais instituições fomentaram a divisão da área para que os diversos segmentos da sociedade (e os próprios) tivessem suas necessidades sanadas. Este fato estimulou as Diretrizes para a Educação Física dividirem os conhecimentos da área separando em duas especificidades: bacharel e licenciado (NOZAKI, 2004).

²⁸ Prazo de implantação de 2 anos com data limite para 19/12/2020 e acréscimo de 1 ano devido a pandemia do COVID-19. Ver site: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167921-rces001-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192

A resolução CNE/CES nº 07 de 31 de março de 2004, estabelece orientações específicas para os cursos de graduação em Educação Física, dentro dos termos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica CNE/CP nº1 de 18 de fevereiro de 2002, descrita no subitem anterior. Desse modo, o documento busca definir “[...] os princípios, as condições e os procedimentos para a formação dos profissionais de Educação Física” (BRASIL, 2004, p. 1).

Entretanto, o processo de elaboração das Diretrizes para a Educação Física surgiu após o Parecer 776/97 de 03 de dezembro de 1997, o qual consistiu em uma convocação para que as Instituições de Ensino Superior apresentassem propostas para a construção de novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação. Naquele momento houve uma manifestação das Instituições solicitando a criação do curso de bacharelado sob a justificativa de que a formação em licenciatura não desenvolvia as competências e qualificações necessárias para a intervenção nos campos de atuação não-escolar (PEREIRA, 2014).

Passados alguns anos, com o Parecer 09/2001 que resultou nas publicações das Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002, a qual determinou a criação de Diretrizes para Formação Docente e cursos de Licenciatura, necessitou da criação de Diretrizes para o bacharelado, trazendo novamente à tona a discussão. Assim sendo, a construção desse documento é permeada por um contexto muito particular, em relação a influência e poder, a exemplo de outras resoluções. O foco principal do documento foi estabelecer orientações distintas para formação em bacharelado e licenciatura.

Essa divisão do caráter formativo, por ora destacado na Resolução, sofreu forte influência do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e de dirigentes de Instituições Privadas. Castellani Filho (2011) discorre que o Conselho possuía uma relação de proximidade com a Câmara de Educação Superior, especialmente com o Conselheiro-Relator das Diretrizes, Carlos Serpa, o qual mantinha laços com o então presidente do Conselho Jorge Steinhilber.

Nozaki (2004) explicita que logo após o Parecer do CNE 09/2001 para aprovação das Diretrizes de Formação Docente da Educação Básica, o CONFEF articulou uma intervenção na qual objetivou tomar frente em um processo de reformulação para o campo da Educação Física. De acordo com o próprio Conselho, era “impossível estabelecer uma formação fundamentada nos princípios de qualidade, competência e ética, sem a identificação para qual intervenção profissional se destina essa preparação” (CONFEF, 2002, p. 3). Esse movimento se materializou com a influência do órgão no Parecer

0138/2002, que versava sobre as Diretrizes Curriculares da Educação Física e determinou a elaboração da Resolução final de 2004 (NOZAKI, 2004).

D'ávila (2014) esclarece que a Resolução CNE/CES 07/2004 estabeleceu diretrizes principalmente para a área do bacharelado, contudo, apesar de remeter a licenciatura às resoluções próprias dos cursos de Licenciatura, acabou exercendo interferências e estipulando normas que foram apropriadas pelos cursos de Educação Física como um todo.

O professor da Educação Básica, Licenciatura Plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para esta formação tratadas nesta Resolução (BRASIL, 2004, p. 1-2).

Compreendendo, portanto, o contexto de interesses e influências pelo qual a Resolução CNE/CES 07/2004 foi produzida, passaremos a expor as características do documento que incidiu sobre a formação docente.

A nova estrutura organizacional traçou no art. 4º o modelo de formação almejado pela Diretriz, ao descrever que: “O curso de graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética” (BRASIL, 2004, p. 1).

De acordo com Benites, Neto e Hunger (2008) apesar do campo da Educação Física, historicamente, ter seguido suas Diretrizes de forma paralela aos normativos da Educação, a Resolução CNE/CES 07/2004 incorporou algumas concepções das Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002 para sua organização curricular, principalmente acerca da Prática como Componente Curricular e o Estágio Curricular Supervisionado:

§ 1º A *prática como componente curricular* deverá ser contemplada no projeto pedagógico, sendo vivenciada em diferentes contextos de aplicação acadêmico-profissional, desde o início do curso. § 2º O *estágio profissional curricular* representa um momento da formação em que o graduando deverá vivenciar e consolidar as competências exigidas para o exercício acadêmico-profissional em diferentes campos da intervenção, sob a supervisão de um profissional habilitado e qualificado, a partir da segunda metade do curso (BRASIL, 2004, p. 4)

Sobre o objeto da área, a Resolução 07/2004 abrange que a Educação Física está associada a aplicação do movimento humano, conforme exposto no art. 3º:

A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas (BRASIL, 2004, p. 1).

Partindo desse pressuposto, no art. 6º, a Resolução definiu um núcleo básico de conteúdo para os cursos de graduação em Educação Física: “As competências de natureza político-social, ético-moral, técnico-profissional e científica deverão constituir a concepção nuclear do projeto pedagógico de formação do graduado em Educação Física” (BRASIL, 2004, p. 2). A partir disso, a Diretriz define ainda uma série de competências e habilidades nas quais a formação do graduado deveria operar, sendo direcionadas ao domínio dos saberes gerais e específicos da área da Educação Física e as transformações do mundo globalizado.

Assim, a Resolução estabelece no art. 5º os princípios em que os Projetos Pedagógicos das Instituições deveriam se pautar:

a) autonomia institucional; b) articulação entre ensino, pesquisa e extensão; c) graduação como formação inicial; d) formação continuada; e) ética pessoal e profissional; f) ação crítica, investigativa e reconstrutiva do conhecimento; g) construção e gestão coletiva do projeto pedagógico; abordagem interdisciplinar do conhecimento; indissociabilidade teoria-prática; articulação entre conhecimentos de formação ampliada e específica (BRASIL, 2004, p. 2).

À vista disso, a Resolução CNE/CES 07/2004 definiu, ainda, que a organização curricular dos cursos de graduação em Educação Física, no que tange as ementas e cargas horárias, deveriam abranger seis (6) dimensões do conhecimento “[...] em coerência com o marco conceitual e as competências e habilidades almejadas para o profissional que pretende formar”, sendo: Formação Ampliada: a) Relação ser humano-sociedade; b) Biológica do corpo humano; c) Produção do conhecimento científico e tecnológico;

Formação Específica: a) Culturais do movimento humano; b) Técnico-instrumental; c) Didático-pedagógico (BRASIL, 2004, p. 3).

A Resolução CNE/CES nº 07/2004 apresenta uma aproximação com a Resolução CNE/CP nº 01/2002 ao passo que ambas se pautaram na questão das competências, da sistematização por eixos nucleares e na relação teoria-prática como concepção utilitarista. Em tese, o documento oficializou a formação distinta para a área da licenciatura e do bacharelado e, apesar de versar predominantemente acerca das funções do bacharelado, ocasionou em sistematizações para a licenciatura que também vieram a exercer influência para a sua organização curricular.

Nozaki (2015) assevera que a aprovação da Resolução nº 07/2004, que manteve a fragmentação da área de Educação Física entre licenciatura e bacharelado, consistiu em uma vitória do projeto hegemônico neoliberal, sob comando dos grupos conservadores/corporativistas. Esses grupos, com interferência direta do CONFED (Conselho Federal de Educação Física), atuaram visando garantir os interesses do capital e, conseqüentemente, seus próprios interesses (SILVA; FRIZZO, 2011).

Para Cruz (2009), a partir de uma lógica política de fundo neoliberal, a Resolução nº 07/2004 se pauta em uma formação docente adepta aos modismos e as necessidades do mercado, mercado esse que apresenta condições cada vez mais precárias e instáveis aos trabalhadores da Educação Física.

4.2. RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 06, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018: DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A resolução CNE/CES nº 06 de 18 de dezembro de 2018 é o atual marco regulatório que concerne à formação em Educação Física. Trata-se da instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física em que estabelece “[...] suas finalidades, os princípios, os fundamentos e a dinâmica formativa” dos cursos (BRASIL, 2018b, p. 1).

O documento é constituído por 31 (trinta e um) artigos distribuídos em 5 (cinco) capítulos, dos quais incidem sobre: I) Das Disposições Gerais; II) Da Etapa Comum; III) Da Formação Específica em Licenciatura em Educação Física; IV) Da Formação Específica em Bacharelado em Educação Física; e V) Das Diretrizes Gerais (BRASIL, 2018b).

As Diretrizes compreendem a Educação Física, no art. 3º como:

[...] 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, 2018b, p. 1)

Assim, o documento objetiva a construção de um currículo que possa formar um perfil acadêmico e profissional com:

[...] competências, habilidades, atitudes e conhecimentos, dentro de perspectivas e abordagens contemporâneas de formação pertinentes e compatíveis com referências nacionais e internacionais, capazes de atuar com qualidade, eficiência e resolubilidade nos espaços de atuação do graduado em Educação Física, considerando os avanços científicos e tecnológicos do Século XXI (BRASIL, 2018b)

A Resolução CNE/CES nº 06/2018 apresenta algumas diferenças em relação a sua minuta aberta em 2015²⁹, a principal está na diferenciação formativa entre a licenciatura e o bacharelado. Na minuta, em seu artigo 7ª, expressava que “Os cursos de Bacharelado em Educação Física atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do ano letivo seguinte à publicação desta Resolução” (BRASIL, 2015a, p. 3), entretanto, a Resolução publicada em 2018 considera a permanência do curso de bacharelado e institui projetos curriculares diferentes para os segmentos de licenciatura e bacharelado.

Sobre isso, a Resolução CNE/CES nº 06/2018 determina que o acadêmico terá ingresso único, atribuído tanto à licenciatura quanto ao bacharelado, em um curso com carga horária de 3.200 (três mil e duzentas) horas. Todavia, no decorrer do curso, a formação deverá ter etapa comum durante a primeira metade, e etapa específica na segunda metade, devendo a Instituição realizar consulta no início do 4º semestre sobre a escolha da formação que o graduando deseja seguir: licenciatura ou bacharelado. O desdobramento da carga horária está proposto da seguinte forma:

²⁹ Em 2015 houve uma consulta aberta para pareceres da comunidade acadêmica. A minuta apresentava possíveis avanços no que diz respeito a uma formação unificada e não fragmentada (entre licenciatura e bacharelado). Para Ventura e Anes (2020) a modificação/falta de avanço entre a Resolução final de 2018 e a minuta de 2015 se deu pela pressão exercida pelo Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e as Instituições de Ensino Superior influentes, isso também levando em conta o contexto pós golpe político que destituiu a presidente eleita Dilma Roussef, em agosto de 2016, fortalecendo os setores reacionários e paralisando os setores críticos da sociedade.

Quadro 7 - Proposta de distribuição da carga horária de acordo com a Resolução CNE/CES nº 06/2018.

Carga horária		Etapa
3.200h	1.600h	Comum: Núcleo de estudos da formação geral, identificador da área da Educação Física comum a ambas as formações. Sendo: Conhecimentos biológicos, psicológicos e socioculturais; Conhecimentos das dimensões e implicações biológicas, psicológicas e socioculturais da motricidade humana/movimento humano/cultura do movimento corporal/atividade física; Conhecimento instrumental e tecnológico (como técnicas de estudo e pesquisa); Conhecimentos procedimentais e éticos da intervenção profissional em Educação Física.
	1.600h	Específica: Formação com conhecimentos específicos das opções em bacharelado ou licenciatura.
		Bacharelado: Eixos articuladores: saúde (políticas e programas de saúde); esporte (políticas e programas de esporte, treinamento desportivo); cultura e lazer (políticas e programas de cultura e de lazer).
	OU	
		Licenciatura: 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.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na Resolução CNE/CES nº 06/2018 (BRASIL, 2018b).

Conforme exposto no art. 8º da Resolução CNE/CES nº 06/2018, a etapa comum, que corresponde aos dois campos de atuação, deverá proporcionar atividades integradoras aos acadêmicos, como:

[...] nivelamento de conhecimento aos ingressantes por meio de processo avaliativo e acolhimento próprio.

Disciplinas de aproximação ao ambiente profissional de forma a permitir aos estudantes a percepção acerca de requisitos profissionais, identificação de campos ou áreas de trabalho e o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas interativas com espaços profissionais, inclusive escolas de educação básica e média.

Parágrafo único. As instituições, no âmbito de suas políticas institucionais curriculares, deverão desenvolver as atividades acima, preferencialmente, em 10% da carga horária adotada na etapa comum. (BRASIL, 2018b, p. 3).

Autores como Freitas, Oliveira e Coelho (2019), Furtado (2020), Ventura e Anes (2020) contestam a fragmentação da formação, alegando que o modelo proposto pela

Resolução CNE/CES nº 06/2018 corrobora para uma formação desconectada da totalidade, que atende unicamente aos interesses dos setores privados da sociedade.

Tendo em vista que essa Diretriz estabelece os pressupostos para a formação específica (licenciatura e bacharelado), nos atentamos para descrever as principais interlocuções que o documento efetua e direciona para a formação em licenciatura.

As Diretrizes, no que corresponde a especificidade da licenciatura em Educação Física, acentua que a formação docente deve considerar aspectos como: a importância que o fortalecimento das normas tem para um projeto de educação nacional; a compreensão da diversidade e complexidade da educação brasileira, considerando os diferentes níveis de modalidade e contextos socioculturais; e ainda, a valorização de princípios, como respeito à liberdade, tolerância, diversidade étnico-racial, liberdade de aprender e ensinar, pluralismo de ideias, entre outros (BRASIL, 2018b).

O documento revela ainda que as Diretrizes precisam se articular com as normas do Conselho Nacional de Educação, de acordo com os princípios que norteiam as licenciaturas, como: a) com uma formação sólida; b) com unidade entre teoria e prática; c) com trabalho coletivo e interdisciplinar; d) com compromisso social e valorização do profissional da educação; e) com gestão democrática; e f) com avaliação e regulação dos cursos de formação (BRASIL, 2018b). Desse modo,

A formação inicial e continuada de professoras e professores de Educação Física deverá qualificar esses profissionais para que sejam capazes de contextualizar, problematizar e sistematizar conhecimentos teóricos e práticos sobre motricidade humana/movimento humano/cultura do movimento corporal/atividade física nas suas diversas manifestações (jogo, esporte, exercício, ginástica, lutas e dança), no âmbito do Ensino Básico (BRASIL, 2018b, p. 3-4).

Ainda sobre o modelo de formação docente almejado pela Resolução, é frisado, no art. 10º, que:

O Licenciado em Educação Física terá formação humanista, técnica, crítica, reflexiva e ética qualificadora da intervenção profissional fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética no magistério, ou seja, na docência do componente curricular Educação Física, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação para a área (BRASIL, 2018b, p. 4).

Outro aspecto relevante diz respeito às atividades práticas, seja em ambientes escolares ou não escolares. Para ambientes escolares, a Resolução estabelece que 20% da carga horária do curso deve corresponder a práticas no ambiente de prática real, devendo

“[...] considerar as políticas institucionais de aproximação ao ambiente da escola e às políticas de extensão na perspectiva da atribuição de habilidades e competências” (BRASIL, 2018b, p. 4). Ademais, além do estágio, o graduando em Educação Física Licenciatura deverá desenvolver “[...] outras atividades práticas como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo [...] desenvolvidas de forma articulada com disciplinas existentes ou serem organizadas como disciplinas ou atividades acadêmicas próprias” (BRASIL, 2018b, p. 4).

Por fim, sobre as particularidades exercidas para a formação inicial em licenciatura, as novas Diretrizes indicam que durante a etapa específica da formação (segunda metade do curso), 10% da carga horária deve compreender em estudos integradores, como seminários, projetos, atividades de comunicação e atividades práticas a serem desenvolvidas nas diferentes áreas do campo educacional (BRASIL, 2018b).

Em síntese, as Diretrizes buscam desenvolver identidades próprias para os dois campos de atuação: licenciatura, com eixos restritos a educação básica, e o bacharelado, com eixos direcionados para o esporte, saúde, cultura e lazer.

Sobre esse aspecto de divisão formativa, Taffarel (2012) avalia que a Educação Física é uma área de intervenção multidisciplinar, que engloba as ciências da saúde, ciências humanas e da natureza, e que a supervalorização da prática causa um esvaziamento do conhecimento teórico.

Santos Júnior e Bastos (2020) apresentam que a conjuntura política brasileira entre os anos de 2016 e 2017 influenciaram a elaboração da Resolução CNE/CES nº 06/2018. Para os autores, o golpe de Estado institucionalizado em 2016 desmobilizou a comissão de revisão das diretrizes, com diversas modificações no Ministério da Educação e no Conselho Nacional de Educação. Nesse cenário, o documento publicado visa formar trabalhadores para as necessidades orgânicas do capital. Com uma fragmentação repaginada, a nova diretriz curricular em Educação Física instituiu um rebaixamento teórico e uma prática como instrumentalização para o trabalho precário (SANTOS JÚNIOR; BASTOS, 2020).

4.3. O CURRÍCULO DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ

Na última década (de 2010 a 2020), por pelo menos uma vez, as Instituições de Ensino Superior que mantêm cursos de graduação na área de formação de professores em

Educação Física precisaram adequar suas organizações curriculares de acordo com novas Diretrizes. Resoluções como a CNE/CP N° 02/2015, CNE/CES N° 06/2018 e CNE/CP N° 02/2019, as quais estabeleceram objetivos, delimitações organizacionais e prazos a serem seguidos pelos cursos de graduação da área. Assim sendo, neste tópico, analisamos como os currículos das instituições investigadas se conformam às propostas das políticas de educação superior no Brasil.

Para definirmos os locais para a coleta dos dados, ou seja, as Instituições de Ensino Superior Públicas do Estado do Paraná que mantêm cursos de graduação em Educação Física, realizamos uma busca por meio da plataforma do Ministério da Educação, identificando as IES e seus respectivos *campi* conforme quadro a seguir.

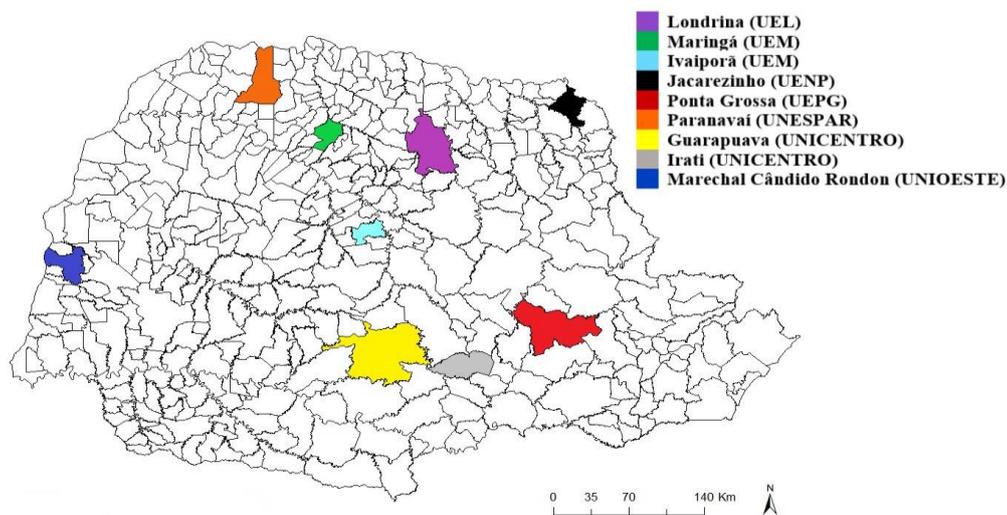
Quadro 8 - Identificação das IES públicas paranaenses e seus respectivos cursos de graduação em Educação Física.

Instituição	Campus	Turno
UEL	Londrina	Matutino e Noturno
UEM	Maringá	Noturno e Integral
	Ivaiporã	Integral
UENP	Jacarezinho	Noturno
UEPG	Ponta Grossa	Noturno
UNESPAR	Paranavaí	Integral
UNICENTRO	Guarapuava	Integral
	Irati	Integral
UNIOESTE	Marechal Cândido Rondon	Matutino

Fonte: Elaborado pelo autor.

Posteriormente, ao identificar as instituições e seus respectivos *campi*, realizamos um mapeamento geográfico dos *campi* que contemplam o curso de licenciatura em Educação Física na modalidade presencial nas IES públicas paranaenses, conforme figura a seguir.

Figura 5 - Mapa com a distribuição dos cursos de Licenciatura em Educação Física das Universidades Estaduais no Paraná.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir da base cartográfica do IBGE.

Após o mapeamento com a distribuição dos referidos cursos, realizamos um levantamento junto ao IPARDES acerca das condições socioeconômicas dos municípios em que se encontram os cursos de educação física das IES públicas estaduais. Os indicadores foram o IDH, população estimada, remuneração e escolaridade. Também foram selecionadas as variáveis taxa de matrículas e concluintes na Educação Básica e no Ensino Superior. Para um melhor entendimento, apresentamos, no quadro 9, a seguir, os indicadores socioeconômicos dos municípios sedes dos cursos, bem como os mesmos indicadores para o Paraná como um todo.

Quadro 9 - Caracterização dos municípios utilizando indicadores socioeconômicos

Variável	Londrina	Maringá	Ivaiporã	Jacarezinho	Ponta Grossa	Paranavaí	Guarapuava	Irati	Marechal Cândido Rondon	Paraná	
Instalação	10/12/1934	14/12/1952	19/11/1961	05/01/1901	06/12/1855	14/12/1952	12/04/1871	15/07/1907	02/12/1961	19/12/1853	
População Estimada (2020)	575.377	430.157	31.935	39.322	355.336	88.922	182.644	61.088	53.495	11.597.484	
Área territorial	1.649,85 km ²	486,30 km ²	430,91 km ²	602,25 km ²	2.042,67 km ²	1.197,23 km ²	3.163,44 km ²	1.000,00 Km ²	747,65 km ²	199.888,39 km ²	
IDH	0,778	0,808	0,730	0,743	0,763	0,763	0,731	0,726	0,774	0,749	
REMUNERAÇÃO	< 1 S. M.	4,37%	3,17%	6,36%	4,17%	3,90%	4,07%	4,85%	5,37%	4,99%	4,20%
	1 a 2 S. M.	50,67%	50,75%	64,03%	58,11%	51,65%	61,23%	52,39%	64,38%	54,07%	50,17%
	2 a 3 S. M.	21,75%	24,71%	16,53%	21,51%	22,94%	20,42%	22,63%	16,68%	22,61%	21,16%
	3 a 4 S. M.	8,73%	9,25%	5,97%	6,17%	9,69%	6,62%	8,80%	6,84%	8,56%	9,11%
	>4 S. M.	14,48%	12,12%	7,11%	10,04%	11,82%	7,67%	11,34%	6,73%	9,77%	15,35%
ESCOLARIDADE	Analfabeto	0,15%	0,14%	0,17%	0,50%	0,20%	0,27%	0,25%	0,18%	0,34%	0,26%
	Fund. Inc.	7,50%	8,02%	6,17%	12,91%	8,22%	11,05%	13,02%	13,72%	12,65%	9,39%
	Fund. Comp.	6,48%	7,36%	8,22%	9,40%	8,24%	7,52%	11,52%	12,56%	8,76%	8,03%
	Méd. Inc.	7,26%	7,95%	6,28%	8,33%	6,01%	7,48%	8,17%	7,12%	11,58%	7,12%
	Méd. Comp.	47,12%	49,51%	52,20%	44,51%	54,54%	50,54%	42,26%	48,32%	40,49%	47,57%

	Sup. Inc.	5,55%	5,13%	3,42%	3,09%	3,71%	4,22%	4,07%	3,36%	6,00%	4,21%
	Sup. Comp.	23,74%	20,71%	23,01%	17,73%	17,19%	18,00%	18,18%	14,66%	18,69%	22,26%
	Mestrado/Do	2,20%	1,18%	0,55%	3,53%	1,89%	0,92%	2,53%	0,07%	1,50%	1,15%
IES	Estadual	1	1	-	1	1	1	1	-	-	7
	Federal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4
	Privada	13	11	2	-	10	1	4	-	2	177
MATRÍCULAS	Educação superior – Estadual	12.983	13.309	166	2.072	7.413	2.015	4.295	1.498	1.445	65.894
	Educação Superior – Federal	2.267	-	198	214	3.085	266	1.001	172	-	69.168
	Educação Superior – Privada	22.081	21.171	1.006	-	9.781	2.679	7.388	-	910	226.466
	Educação Básica	117.757	84.564	8.118	10.776	86.449	22.431	44.642	14.071	11.860	2.572.007
CONCLUÍNTES	Educação superior – Estadual	1.916	1.665	26	464	1.115	338	604	274	212	9.624
	Educação Superior – Federal	165	-	18	18	337	20	77	8	-	8.165
	Educação Superior – Privada	3.478	3.953	168	-	1.622	422	1.597		287	40.168
DOCENTES	Superior Estadual	1.828	1.834	-	491	1.055	913	879	-	-	8.326
	Superior Privada	1.809	1.240	113	-	743	133	363	-	56	15.688
	Educação Básica – Federal	64	-	45	54	-	57	-	36	-	1.352

	Educação Básica – Estadual	1.906	1.221	200	271	1.461	431	741	343	227	45.730
	Educação Básica – Municipal	2.731	2.202	173	342	1.942	525	1.194	330	430	64.894
	Educação Básica – Privada	2.798	1.749	192	170	1.295	401	651	192	182	33.635

Fonte: Elaborado pelo autor baseados em IPARDES (2020).

No quadro 9, verifica-se que os municípios dos três (3) grandes centros (Maringá, Londrina e Ponta Grossa), quais foram os primeiros a sediarem IES estaduais³⁰, encontram-se com os melhores números nas variáveis de matrículas e concluintes do Ensino Superior, além de apresentarem, em sua maioria, melhores índices de Desenvolvimento Humano, possuindo padrão semelhante.

Após esse panorama geral, buscamos ter acesso aos documentos curriculares das IES por meio de pesquisa em seus sites oficiais, contemplando os PPPs, Matrizes Curriculares e Ementas. A coleta foi realizada no segundo semestre de 2021. Destarte, selecionamos como foco de análise os seguintes aspectos: matriz curricular, ementas e concepções políticas, ideológicas e pedagógicas dos Projetos Político-Pedagógicos. Isto posto, nos dedicamos a apresentar, a partir dos estudos científicos e documentais, a organização curricular dos cursos de graduação em Educação Física (licenciatura) das Universidades Estaduais do Paraná.

Para análise das matrizes curriculares, buscamos identificar os componentes divididos em seis (6) subáreas (eixos), a partir da organização curricular proposta pela Resolução CNE/CES nº 7/2004³¹: (a) Relação ser humano-sociedade; (b) Biológica do corpo humano; (c) Produção do conhecimento científico e tecnológico; (d) Culturais do movimento humano; (e) Técnico-instrumental; e (f) Didático-pedagógico.

Quadro 10 - Caracterização das subáreas da Educação Física.

Formação	Subárea	Composição da subárea
Formação Ampliada	Relação ser humano-sociedade	Disciplinas relacionadas aos aspectos históricos, culturais, epistemológicos, éticos e estéticos, oriundos das áreas de Sociologia, História, Filosofia, Antropologia, entre outras.
	Biológica do corpo humano	Relacionada aos aspectos fisiológicos, morfológicos, biomecânicos e psicomotores, expressos em disciplinas como bioquímica, cinesiologia, anatomia, fisiologia, biologia, psicologia,

30 As primeiras Universidades estaduais a serem criadas no Paraná foram nas cidades de Maringá (UEM), Londrina (UEL) e Ponta Grossa (UEPG), as três por meio da Lei 6.034 de 6 de novembro de 1969. As demais instituições tiveram sua criação nos anos de: Unioeste (1987), Unicentro (1990), Unespar (2001) e Uenp (2006).

31 Vale destacar que a adoção por esta subdivisão em eixos está de acordo com a Resolução CNE/CES nº 7/2004, que servem para balizar os conteúdos dos cursos de Educação Física das IES, não sendo um critério de preferência dos autores pelas referidas terminologias.

		desenvolvimento humano, entre outras.
	Produção do conhecimento científico e tecnológico	Relacionada aos aspectos de habilidades técnicas associada a tecnologias de estudo e pesquisas, como técnicas de produção de texto, projetos de pesquisa, trabalhos científicos, trabalho de conclusão de curso, entre outros.
Formação Específica	Culturais do movimento humano	Relacionada as manifestações culturais das atividades físicas, como esportes, ginásticas, lutas, danças, jogos e brincadeiras, entre outros.
	Técnico-instrumental	Disciplinas relacionadas as bases teóricas e metodológicas sobre o desempenho humano, associadas aos conhecimentos de Exercícios Resistidos, Treinamento, Medidas e Avaliações, Atividade Física na Terceira Idade e Pessoas com Deficiência, Primeiros Socorros, Saúde Coletiva, entre outras.
	Didático-pedagógico	Relacionada aos princípios de organização e gerenciamento das intervenções pedagógicas, como a Didática, Metodologias de Ensino, Práticas Curriculares, entre outras.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Anderáos (1998).

Dedica-se atenção nesse aspecto, pois partimos do pressuposto de que a organização de um currículo é rodeada de disputa de interesse entre os grupos hegemônicos da sociedade, principalmente nas relações de poderes políticos, econômicos e sociais (SACRISTÁN, 2013).

Vale destacar que as IES públicas paranaenses seguem cronogramas próprios para a elaboração de seus documentos. Assim, considerando a BNC-Formação (Resolução nº 02/2019) o marco mais recente utilizado para adequação curricular pelos cursos de licenciatura e, que a maioria dos cursos ainda não atualizaram seus currículos a partir desta resolução, dividimos a exposição das organizações curriculares a partir desse marco: currículos elaborados anteriormente e após a BNC-Formação.

Dessa forma, apresentamos a seguir os principais aspectos relativos aos currículos das IES investigadas. Os núcleos de sentido observados, descritos e analisados, referem-se: (a) aos documentos influenciadores na construção dos currículos; (b) distribuição da carga horária; (c) objetivos dos currículos; e (d) perfil do profissional desejado.

4.3.1. Os currículos dos cursos de Educação Física das IES públicas do Paraná anteriores à BNC-Formação

Os cursos de graduação em Educação Física ofertados por IES públicas paranaenses que ainda não adequaram seus currículos de acordo com a BNC-Formação correspondem às Instituições: UEL, UEPG, UEM-Maringá, UENP, UNIOESTE e UNESPAR. Apresentamos a seguir, no quadro 10, uma caracterização dos currículos das referidas instituições.

Quadro 11 - Síntese de caracterização dos currículos anteriores à BNC-Formação.

	UEL	UEPG	UEM – Maringá	UENP	UNIOESTE	UNESPAR
Data da Resolução	2009	2013	2015	2016	2018	2019
Documentos Influenciadores	LDBEN 9.394/96; Resolução CNE/CP Nº 01/2002 E 02/2002	LDBEN 9.394/96; Resolução CNE/CP Nº 01/2002 E 02/2002; Resolução CNE/CES Nº 07/2004	Resolução CNE/CP Nº 01/2002 E 02/2002; Resolução CNE/CES Nº 07/2004	Resolução CNE/CP Nº 01/2002 E 02/2002; Resolução CNE/CES Nº 07/2004	LDBEN 9.394/96; Resolução CNE/CES 07/2004; Resolução CNE/CES Nº 02/2015; BNCC.	LDBEN 9.394/96; Resolução CNE/CP Nº 01/2002; Resolução CNE/CP Nº 2/2015; Resolução CNE/CES Nº 6/2018.
Ano letivo de vigor	2010	2014	2015*	2016	2019	2019
Carga horária	2.850h	3.345h	3.200h*	2.950h	3.200h	3.440h
Período	Matutino ou Noturno	Noturno	Integral ou Noturno	Noturno	Matutino	Integral
Vagas	60 anuais (30 matutino; 30 noturno)	50 anuais	60 anuais (30 integral; 30 noturno)	40 anuais	32 anuais	50 anuais
Duração	Mínimo de 4 (quatro), máximo de 8 (oito) anos.	Mínimo de 4 (quatro), máximo de 6 (seis) anos.	Mínimo de 4 (quatro) integral; mínimo de 5 (cinco) noturno, máximo de 8 (oito) anos.	Mínimo de 4 (quatro), máximo de 6 (seis) anos	Mínimo de 4 (quatro), máximo de 8 (oito) anos.	Mínimo de 4 (quatro), máximo de 7 (sete) anos.
Categorização das matrizes curriculares - distribuição das disciplinas por subáreas						
Relação ser humano-sociedade	360h teóricas 0h práticas	204h teóricas 0h práticas	- 340h T./Práticas	180h teóricas 60h práticas	238h teóricas 0h práticas	240h teóricas 0h práticas

Biológica do corpo humano	300h teóricas 30h T./Práticas	306h teóricas 34h práticas	- 544h T./Práticas	210h teóricas 120h práticas	306h teóricas 34h práticas	300h teóricas 0h práticas
Produção do conhecimento científico e tecnológico	120h teóricas 0h práticas	238h teóricas 0h práticas	- 204h T./Práticas	90h teóricas 60h práticas	136h teóricas 0h práticas	240h teóricas 0h práticas
Culturais do movimento humano	180h teóricas 720h T./Práticas	408h teóricas 408h práticas	- 1.020h T./Práticas	300h teóricas 300h práticas	360h teóricas 558h práticas	368h teóricas; 416h práticas 236h T./Práticas
Técnico-instrumental	150h teóricas 30h práticas	765h teóricas 34h práticas	68h teóricas 476h T./Práticas	270h teóricas 240h práticas	596h teóricas 84h práticas	456h teóricas; 72h práticas 72h T./Práticas
Didático-pedagógico	390h teóricas 400h práticas	714h teóricas 442h práticas	204h teóricas; 344h práticas 272h T./Práticas	300h teóricas 120h práticas	227h teóricas 427h práticas	360h teóricas 360h práticas

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos currículos das IES.

*Projeto Político Pedagógico sistematizado em 2015, porém, houve alteração na matriz curricular para vigorar a partir do ano letivo de 2018 seguindo a Res. CNE/CP 02/2015. Essa alteração foi utilizada nessa pesquisa para a apresentação das disciplinas, carga horária e categorização (UEM, 2018a; UEM, 2018b).

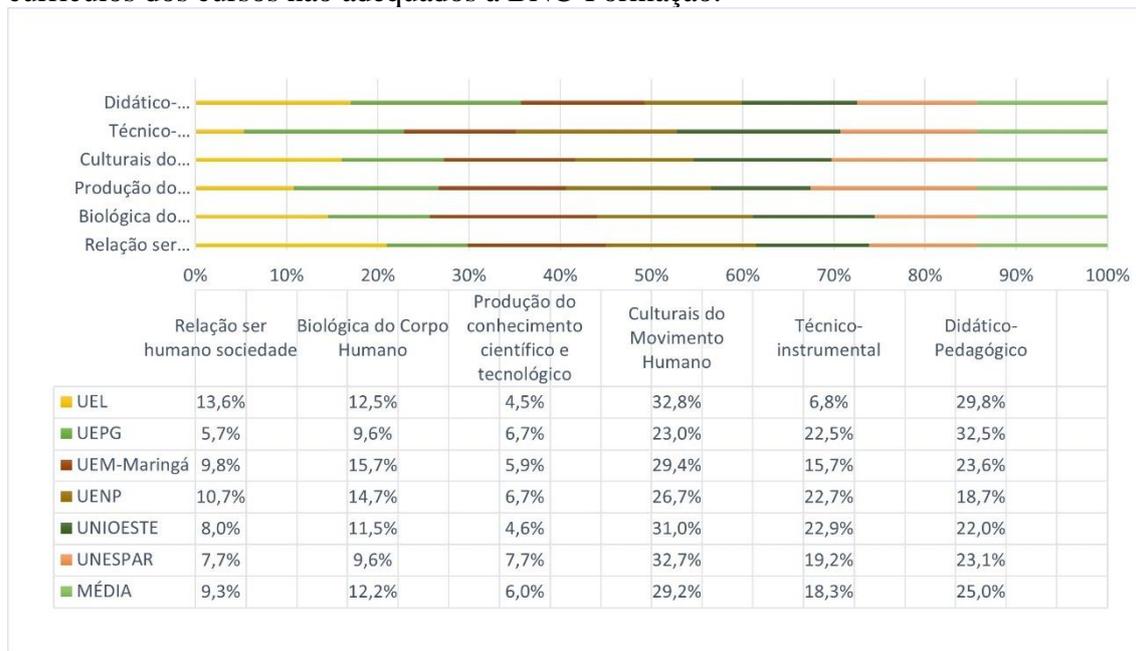
As seis (6) IES descritas acima, dispostas administrativamente como públicas e organizadas academicamente como Universidades, estão situadas em regiões distintas do Estado do Paraná: UEL, localizada na cidade de Londrina, norte central do estado do Paraná; UEPG, na cidade de Ponta Grossa, região geográfica Centro Oriental paranaense; UEM (sede Maringá), na cidade de Maringá, região do norte central paranaense; a UENP, na cidade de Jacarezinho, no Norte Pioneiro do estado do Paraná; a UNIOESTE, na cidade de Marechal Cândido Rondon, ocupando a região oeste paranaense; e a UNESPAR, na cidade de Paranavaí, região noroeste do Paraná (IPARDES, 2020).

A partir da investigação foi possível identificar que as atuais organizações curriculares das IES acima descritas foram elaboradas a partir de legislações comuns, como a LDBEN 9.394/96, as Resoluções CNE/CP nº 01 e 02/2002 e a Resolução CNE/CES nº 07/2004. Contudo, as Instituições UEM-Maringá³², UNIOESTE e UNESPAR, com seus currículos sistematizados em 2015, 2018 e 2019, respectivamente, também tiveram a Resolução CNE/CP nº 02/2015 como documento influenciador, além de outra particularidade: a UNESPAR faz referência a sua organização pautada na última Resolução para os cursos de Educação Física (CNE/CES Nº 06/2018) e a UNIOESTE faz menção a sistematização de suas ementas levando em consideração a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No que corresponde à distribuição da carga horária dos cursos, houve semelhanças entre algumas subáreas. Demonstramos no gráfico abaixo a distribuição da carga horária nas matrizes curriculares das IES: UEL, UEPG, UEM-Maringá, UENP, UNIOESTE e UNESPAR, considerando as seis (6) áreas de conhecimento: (a) Relação ser humano sociedade, (b) Biológica do corpo humano, (c) Produção do conhecimento científico e tecnológico, (d) Culturais do movimento humano, (e) Técnico-instrumental e (f) Didático-pedagógico.

³² O curso da UEM, campus sede Maringá, realizou alteração apenas em sua matriz curricular a partir da Resolução CNE/CP nº 02/2015, não alterando o texto de seu Projeto Pedagógico de Curso.

Gráfico 1 - Distribuição da carga horária de acordo com a categorização por subáreas – currículos dos cursos não adequados à BNC-Formação.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Como é possível observar, as matrizes curriculares de todas as IES dedicam o maior percentual de carga horária para a subárea (d) Culturais do movimento humano. Considerando que esta subárea concentra as disciplinas que contemplam as manifestações da Cultura Corporal, correspondendo ao objeto da Educação Física Escolar, como o esporte, a dança, o jogo, a ginástica, a capoeira entre outros (SOARES *et al.*, 1992), as organizações curriculares estão seguindo os princípios estabelecidos pela Resolução nº CNE/CES nº 07/2004 ao fixarem priorização curricular para disciplinas específicas da licenciatura.

A segunda subárea de maior ênfase nos currículos acima analisados corresponde a (f) Didático-pedagógico. Dos seis (6) cursos, quatro (4), quais sejam: UEL, UEPG, UEM-Maringá e UNESPAR, empregam na subárea didático-pedagógico a maior distribuição de carga horária. Os outros dois (2) cursos, UENP e UNIOESTE, abordam a subárea de (e) Técnico-instrumental como segunda de maior prioridade em carga horária. Este fato aponta para uma preocupação dos cursos de formação com a atuação profissional dos acadêmicos em formação, objetivando instrumentalizá-los, aproximando da perspectiva de formação sob a racionalidade técnica, de como fazer, como define Saviani (2002).

No que se refere à área de menor priorização pelas matrizes curriculares, observa-se que as duas subáreas com menor número de disciplinas e carga horária correspondem as de (c) Produção do conhecimento científico e tecnológico e (a) Relação ser humano sociedade. Entendendo que estas subáreas estão relacionadas as disciplinas de caráter de produção científica e pesquisa e de estudos históricos, filosóficos, culturais e antropológicos, percebe-se a secundarização na formação docente em Educação Física quanto ao caráter de pesquisa e de formação histórico-filosófica. Este fato caminha ao encontro dos achados de Peixoto (2021) ao concluir que os cursos de formação docente em Educação Física estão cada vez mais esvaziados teoricamente.

Nessa seara, os elementos descritos no quadro 11 apontam ainda que entre as subáreas prioritárias das matrizes curriculares, (Culturais do Movimento Humano e Didático-Pedagógico), há uma inclinação para aulas práticas em detrimento de aulas teóricas³³. Sobre isso, entende-se que ao alinhar as duas subáreas com quantidade de horas práticas superiores as horas teóricas, as organizações curriculares direcionam a formação acadêmica para a aquisição dos elementos práticos da área da Educação Física e aplicação prática desses elementos, empobrecendo a formação inicial visando, prioritariamente, o exercício profissional. Este fato corrobora com as análises realizadas por Santos Júnior e Bastos (2020) ao apontarem que as políticas curriculares para a educação e, especificamente para a Educação Física, estão sustentadas sob uma perspectiva de rebaixamento teórico e supervalorização de saberes práticos esvaziados, como instrumento para o trabalho precário.

Aliás, a inserção profissional caminha ao encontro do que definem os PPPs em seus objetivos de curso das universidades pesquisadas, conforme apresentado no quadro a seguir.

Quadro 12 - Objetivos dos Projetos Pedagógicos sistematizados anteriormente a BNC-Formação.

UEL	“Promover a formação de profissionais para a atuação no processo ensino-aprendizagem da Educação Física em todos os níveis e modalidades de ensino, bem como para o desenvolvimento de estudos e pesquisas em educação sobre a temática da área.” (UEL, 2009, p. 9)
UEPG	“Socializar as diferentes manifestações e expressões da cultura do movimento humano com os propósitos específicos de educar indivíduos para a adoção de um estilo de vida ativo e saudável, formando-os e, preparando-os para enfrentar as demandas

³³ Cabe ressaltar que não partimos da concepção dicotômica ‘prática e teoria’ como ‘corpo e mente’. A análise aqui realizada se refere com tal divisão visto que tanto as diretrizes curriculares quanto os currículos das IES assim entendem a divisão dos conteúdos e disciplinas dos cursos de graduação.

	socioculturais de um mundo caracterizado por constantes transformações.” (UEPG, 2013, p. 20, grifos nossos).
UEM-Maringá	“O curso objetiva formar professores para atuar na Educação Básica e demais campos de atuação formal e não formal, comprometidos com as transformações que ocorrem na sociedade, contribuindo para que os seus alunos desenvolvam senso crítico frente à realidade social . O curso objetiva ainda dotar o profissional com os conhecimentos requeridos para o exercício de suas atividades, desenvolvendo as competências e habilidades gerais e específicas inerentes à área de atuação da Educação Física.” (UEM, 2015, p. 17-18, grifos nossos).
UENP	“[...] do Curso de Educação Física da UENP, cujo objetivo é formar o Profissional de Educação Física com ampla formação pedagógica, de forma que possa contribuir para a formação de indivíduos críticos, reflexivos, participativos e solidários, capaz de exercer a cidadania de forma ética, conhecer e intervir sobre problemas e situações no campo da cultura corporal , capacitado e atualizado para promover a ciência, educação e a cultura, e que, de posse dessas ferramentas possa transformar o meio em que vive.” (UENP, 2016, p. 10, grifos nossos).
UNIOESTE	“O Curso de Licenciatura em Educação Física tem como objetivo geral a formação de um profissional generalista, humanista, crítico e reflexivo, qualificado para o exercício profissional com base no rigor científico e intelectual e pautado no princípio ético. Ele deverá ser formado para estudar, pesquisar, esclarecer e intervir profissional e academicamente no contexto específico e histórico-cultural, a partir de conhecimentos de natureza técnica, científica e cultural, de modo a atender as diferentes manifestações e expressões da Atividade Física/Movimento Humano.” (UNIOESTE, 2018, p. 24, grifos nossos).
UNESPAR	O curso terá como objetivo geral a formação de profissionais com competências e habilidades que lhes possibilite a inserção no mundo do trabalho , seja ele formal ou não formal, de maneira a melhorar a qualidade de vida do povo brasileiro, do ponto de vista do conteúdo, sem descuidar de seu desenvolvimento do ponto de vista social e humanístico (UNESPAR, 2019, p. 33, grifos nossos).

Fonte: Elaborado pelo autor.

As propostas dos cursos apresentam seus objetivos sob perspectivas diferentes. Enquanto os projetos da UEM-Maringá, UENP e UNIOESTE objetivam formar sujeitos críticos frente à realidade social, fazendo menção a uma formação pedagógica ampla e humanista, prezando pelo conhecimento científico, intelectual e cultural, os projetos da UEPG e da UNESPAR traçam por objetivo a formação de profissionais para enfrentar as demandas do mundo do trabalho. Contudo, esta perspectiva de formação de capital humano não é específica dos projetos da UEPG e UNESPAR, pois a ideia de desenvolver “habilidades e competências” para o exercício da profissão com um caráter instrumental permeia todos os projetos.

Referente ao perfil do profissional egresso, todos os PPPs almejam que os futuros profissionais sejam qualificados a agir em seus campos de atuação, como apresentamos a seguir no quadro 13.

Quadro 13 - Perfil profissional almejado nos Projetos Pedagógicos sistematizados anteriormente a BNC-Formação.

<p style="text-align: center;">UEL</p>	<p>“O curso de Graduação em Educação Física – Licenciatura está voltado para a formação do profissional que irá atuar com a Educação Física nos níveis e modalidades de educação e ensino, caracterizando-se como espaço propício à compreensão das ações referentes ao aprender a pensar e fazer, partindo da totalidade da realidade e do princípio das múltiplas dimensões dos saberes pertinentes à área e do mundo do trabalho. Está pautado em princípios de indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, de interdisciplinaridade e de reflexão crítica, por meio da reflexão dialética – práxis – promovendo em sua ação pedagógica cotidiana o desenvolvimento da pesquisa como ação orientada para a apropriação e produção dos conhecimentos teóricos, científicos e técnico-práticos e sua transposição pedagógica.” (UEL, 2009, p. 10).</p>
<p style="text-align: center;">UEPG</p>	<p>“Constata-se que as mudanças sociais, políticas e econômicas amparadas no desenvolvimento científico e tecnológico, tem exigido um profissional cada vez mais capaz de lidar com essas novas exigências. Este novo perfil desejável está alicerçado em três grandes grupos de habilidades, conforme Karlöf (1999): i) as cognitivas, comumente obtidas no processo de educação formal (raciocínio lógico e abstrato, resolução de problemas, criatividade, capacidade de compreensão, julgamento crítico e conhecimento geral; ii) as técnicas especializadas (informática, língua estrangeira, operação de equipamentos e processos de trabalho); iii) as comportamentais e atitudinais – cooperação, iniciativa, empreendedorismo (como traço psicológico e como habilidade pessoal de gerar rendas alternativas que não as oferecidas pelo mercado formal de trabalho, Karlöf, 1999), motivação, responsabilidade, participação, disciplina, ética e a atitude permanente de aprender a aprender (Assis, 1994, Gílio 2000; Silva Filho, 1994; Whitaker, 1997). Para além das habilidades necessárias, Werbel (2000), concluiu que os graduandos que conhecem o mercado conseguem pensar em caminhos efetivos de empregos, pois comparam mais racionalmente o que está sendo requerido no mercado com as habilidades pessoais que dispõem. Nesta direção, o perfil profissional desejável, seria construído através da relação que se estabelece entre o período de formação e sua relação com o mercado de trabalho [...] Portanto, o período de formação precisa contemplar as competências e habilidades básicas, que seriam efetivamente construídas na medida em que o conhecimento específico de cada disciplina é apresentado e amarrado a um processo de formação mais amplo, buscando no mercado de trabalho os elementos para a discussão e reelaboração de conhecimento.” (UEPG, 2013, p. 20-21, grifos nossos).</p>
<p style="text-align: center;">UEM-Maringá</p>	<p>“[...] entende-se que o professor de educação física deve caracterizar-se como um profissional educador, pesquisador, crítico e transformador. O professor de educação física deve ser entendido, antes de tudo, como um educador comprometido com as transformações que ocorrem na sociedade e, por dever de ofício, ele deve contribuir nesse processo. Nessa perspectiva, o professor de educação física deve desenvolver e contribuir para que os seus alunos desenvolvam senso crítico frente à realidade social. O educador assim formado aliará sua competência técnica a um compromisso político claramente definido em favor da maioria da população, que é alijada do processo produtivo e até do seu direito à formação integral e ao lazer.” (UEM, 2015, p. 21).</p>
<p style="text-align: center;">UENP</p>	<p>“Visão sistêmica da realidade sociocultural, política e econômica do país, e “visão holística” do ser humano atuando em equipes multiprofissionais e multidisciplinares; Capacidade de liderança, relacionando-se com os componentes das equipes, multidisciplinares e com os usuários dos seus serviços, embasado no respeito mútuo e nos valores de cidadania e ética; Capacidade de identificar, articular intelectualmente e colocar em prática os conhecimentos, valores, técnicas e habilidades necessárias ao eficiente desempenho das suas funções; Sólida formação nas áreas de conhecimento que</p>

	<p>formam a identidade do curso, que o capacite para compreensão, análise, transmissão e aplicação dos conhecimentos da Atividade Física/Movimento Humano e o exercício docente em Educação Física com competências decorrentes das relações com a pesquisa e a prática social; Respeito e valorização do ser humano, atuando nos diversos níveis de atenção à saúde e qualidade de vida, integrando-se em programas de promoção, manutenção, prevenção, proteção e reabilitação da saúde, no setor educacional; Capacidade para a busca da aprendizagem contínua, tanto no aprofundamento dos conhecimentos como no aperfeiçoamento das práticas; Compromisso com a comunidade na sua contínua transformação social e cultural; Rigor científico e intelectual para atuar com segurança na Intervenção pedagógica do componente curricular do ensino formal – Educação Básica, além das diversas áreas das atividades físicas, do movimento humano, dentre as quais: Orientação na Iniciação desportiva e aquisição de habilidades motoras, para populações especiais, inclusive para portadores de necessidades especiais; Conhecer os princípios da metodologia científica, possibilitando a leitura crítica de artigos técnico-científicos e a participação na produção de conhecimentos com vistas à qualificação da prática docente; Compromisso e preocupação com a promoção de estilos de vida saudáveis, conciliando as necessidades tanto dos seus alunos quanto às de sua comunidade; Capacidade de participar da composição das estruturas consultivas e deliberativas do sistema de educação e esporte, assessorando órgãos públicos e/ou privados em projetos de saúde, educação, atividade física em suas mais diversas manifestações.” (UENP, 2016, p. 16-18, grifos nossos).</p>
UNIOESTE	<p>“O perfil do profissional que busca formar o curso de Licenciatura em Educação Física corresponde a um profissional educador com forte caráter humanista, crítico e reflexivo, qualificado para o exercício profissional com base em princípios éticos e estéticos, integrado na diversidade a partir de um conjunto de missões pelas quais a educação deve organizar-se. Deve contemplar igualmente a abrangência das funções de professor nos dias atuais, que anunciam uma nova cultura profissional, não se restringindo apenas à docência.” (UNIOESTE, 2018, p. 25, grifos nossos).</p>
UNESPAR	<p>o curso de Graduação em Educação Física deverá formar um profissional capaz de atender as necessidades advindas da profissão, atento às tendências sociais dessa época e ao próprio processo histórico, habilitado a atuar em campos da Educação Física em ambiente educativo formal e não formal, planejando, organizando e desenvolvendo atividades pedagógicas referentes às práticas corporais sistematizadas no mercado de trabalho em suas diferentes modalidades, com capacidade e conhecimento para tomadas de decisão oriundas de problemas pertinentes à sua atuação. O perfil do egresso que o Curso de Graduação em Educação Física da UNESPAR, campus de Paranavaí pretende formar é um profissional capaz de agir nas diferentes manifestações e expressões culturais do movimento humano, com ênfase na produção de conhecimento e fomento da intervenção acadêmico-profissional na área da promoção da saúde, do esporte educacional, de participação, de formação e de alto rendimento.” (UNESPAR, 2019, p. 43-44).</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Apesar da tentativa de manter, minimamente, uma formação pautada nos princípios humanísticos, críticos e reflexivos, os termos e trechos apresentados demonstram um alinhamento dos Projetos Político-pedagógicos com a necessidade de atender ao mercado de trabalho e ao mundo globalizado. Consideramos que essa tentativa das organizações curriculares de aproximação crítica está associada com os pressupostos da Resolução CNECP nº 02/2015, pois consistiu em uma tentativa de formação docente

teoricamente sólida e influenciaram as referidas organizações curriculares, conforme apontam pesquisas de Santana, De Paula e Pereira (2022) e Silva e Ortigão (2020).

Contudo, Silva (2020) afirma que, apesar de algumas políticas de formação de professores buscarem uma valorização da área (poucas, como a CNE/CP nº 02/2015), ainda aderem a noção de “competências” para a dimensão instrumental, encontrando-se distantes de formações com caráter emancipador.

Estes indícios corroboram com a formação para o trabalho flexível suscitado no contexto neoliberal, cujo objetivo é qualificar para o exercício profissional em que os sujeitos precisam se adaptar a todas as situações novas e emergentes para atender as necessidades advindas da profissão.

4.3.2. Os currículos reformulados após a BNC-Formação

Entre os currículos dos cursos de Educação Física das IES públicas do Paraná, somente a instituição UNICENTRO, com seus *campi* de Guarapuava e Irati, e o curso da UEM-Ivaiporã realizaram, até o presente momento (ano de 2021), realizaram adequação curricular orientadas pela BNC-Formação. Apesar de estarem vinculados a mesma instituição regular, os *campi* possuem autonomia para elaborarem currículos diferentes, atentando para a realidade local de cada curso. Isso posto, apresentamos, no quadro a seguir, a caracterização organizacional dos currículos da UNICENTRO - Campus Guarapuava e Campus Irati, e UEM – Campus Ivaiporã.

Quadro 14 - Síntese de caracterização dos currículos alinhados à BNC-Formação.

	UNICENTRO – Guarapuava	UNICENTRO - Irati	UEM - Ivaiporã
Data da Resolução	Nº 13 de 23 de novembro de 2020.	Nº 12 de 23 de novembro de 2020.	Nº 61 de 04 de agosto de 2021.
Documentos Influenciadores	LDBEN 9.394/96; Resolução CNE/CES Nº 6/2018; Resolução CNE/CP Nº 2/2019.	LDBEN 9.394/96; Resolução CNE/CES Nº 6/2018; Resolução CNE/CP Nº 2/2019.	CNE/CES Nº 6/2018; Resolução CNE/CP Nº 2/2019.
Ano letivo de vigor	2021	2021	2022
Carga horária	3.255 horas	3.200 horas	4.046 horas

Período	Integral	Integral	Noturno
Vagas	40 anuais	30 anuais	32 anuais
Duração	Mínimo de 4 (quatro), máximo de 8 (oito) anos.	Mínimo de 4 (quatro), máximo de 7 (sete) anos.	Mínimo de 4 (quatro), máximo de 8 (oito) anos.
Categorização das matrizes curriculares			
Relação ser humano-sociedade	102h teóricas 34h práticas	238h teóricas 34h práticas	272h teóricas 68h T./Práticas
Biológica do corpo humano	170h teóricas 136h práticas	34h teóricas 238h práticas	136h teóricas 34h práticas
Produção do conhecimento científico e tecnológico	102h teóricas 34h práticas	204h teóricas 68h práticas	204h teóricas -
Culturais do movimento humano	306h teóricas 340h práticas	442h teóricas 442h práticas	68h teóricas 612h T./Práticas
Técnico-instrumental	578h teóricas 272h práticas	136h teóricas 136h práticas	170h teóricas 306h T./Práticas
Didático-pedagógico	374h teóricas 578h práticas	510h teóricas 238h práticas	272h teóricas; 632h práticas 340h T. Práticas

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos currículos das IES.

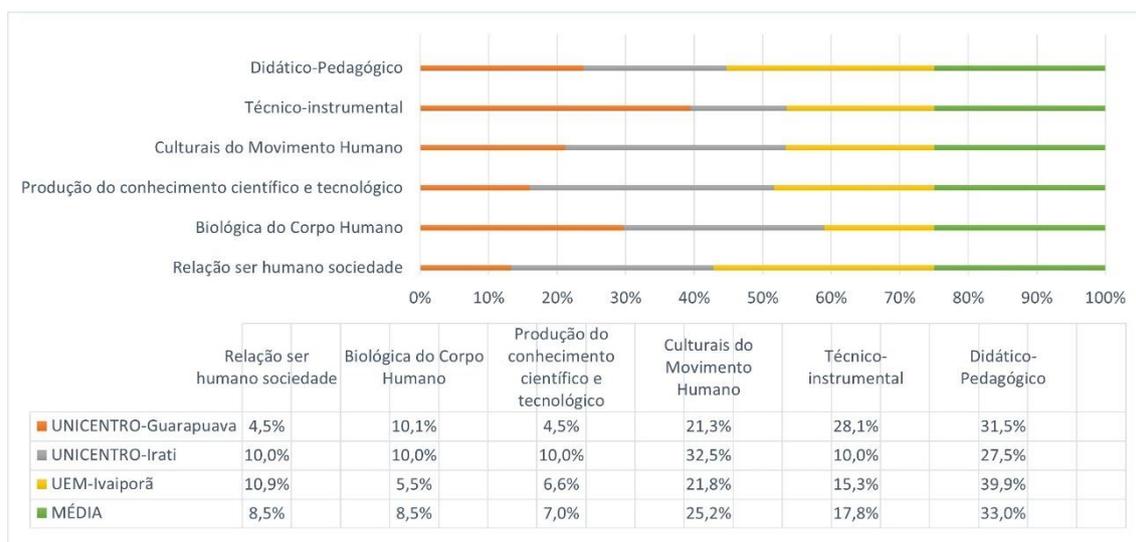
Dos três (3) cursos de graduação em Educação Física analisados neste tópico, um (1) está vinculado a Instituição UEM, na cidade de Ivaiporã, região geográfica do norte central paranaense; e dois (2) estão vinculados a Instituição UNICENTRO, dos quais um está na cidade de Guarapuava, na região centro-sul do estado, e o outro em Irati, localizada no sudeste do Estado do Paraná (IPARDES, 2020).

Do ponto de vista organizacional, os três (3) currículos possuem em comum a adequação à Resolução CNE/CES Nº 06/2018 no que diz respeito à forma de ingresso único para as duas habilitações (licenciatura e bacharelado). Esta adequação curricular, determina que o acadêmico cumpra a primeira metade do curso com conhecimentos comuns e, após o término do segundo ano, deve escolher qual habilitação seguir, para

assim, na segunda metade da graduação, cursar disciplinas específicas da área escolhida – bacharelado ou licenciatura (UNICENTRO, 2020a; UNICENTRO, 2020b; UEM, 2021).

Considerando os três (3) documentos analisados como expressões dos cursos de Educação Física da UNICENTRO, campus Guarapuava e campus Irati, e da UEM, campus Ivaiporã, identificamos que, apesar de terem ligações com outros *campi* da mesma Instituição, os currículos expressam formas, conteúdos e organizações diferentes, levando em conta a particularidade regional de cada campus. O gráfico, abaixo, mostra a distribuição da carga horária das IES que realizaram adequação curricular a partir da BNC-Formação: UNICENTRO, campus Guarapuava e Irati e UEM, campus Ivaiporã.

Gráfico 2 - Distribuição da carga horária de acordo com a categorização por subáreas – currículos dos cursos adequados à BNC-Formação.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Identifica-se uma disparidade entre as subáreas. O campus de Guarapuava, que possui sua carga horária de 3.255 (três mil duzentas e cinquenta e cinco) horas, prioriza a distribuição de suas disciplinas e carga horária com maior ênfase para: didático-pedagógico (31,5%) e técnico-instrumental (28,1%), tendo a área culturais do movimento humano a terceira maior carga horária (21,3%). Já o campus de Irati, com sua carga horária de 3.200 (três mil e duzentas) horas, destina os três maiores percentuais de carga horária para as subáreas: culturais do movimento humano (32,5%), didático-pedagógico (27,5%) e distribui igualmente a carga horária para as demais subáreas, com 10% para

cada: relação ser humano sociedade, biológica do corpo humano, produção do conhecimento científico e tecnológico e técnico-instrumental.

Observa-se que o curso da UEM de Ivaiporã dedica maior atenção para as subáreas didático-pedagógico (39,9%) e culturais do movimento humano (21,8%), tendo a área técnico-instrumental a terceira maior carga horária (15,3%).

Os dados demonstram que os currículos estão desempenhando maiores esforços no que corresponde a atuação profissional dos acadêmicos, inserindo-os nas relações de prática docente, do que na socialização e apropriação dos conhecimentos da área, do desenvolvimento de pesquisas e de estudos da linha histórico-filosófica.

O quadro 15, a seguir, apresenta uma comparação acerca das prioridades por subáreas que os currículos anteriores à BNC-Formação e os alinhados a ela determinam, considerando, em média percentual, as matrizes curriculares.

Quadro 15 - Percentual comparativo de distribuição da carga horária entre currículos anteriores à BNC-Formação e currículos alinhados à BNC-Formação.

Subárea	Anteriores à BNC-Formação	Alinhados à BNC-Formação
	Média percentual	
Relação ser humano sociedade	9,3%	8,5%
Biológica do corpo humano	12,2%	8,5%
Produção do conhecimento científico e tecnológico	6,0%	7,0%
Culturais do movimento humano	29,2%	25,2%
Técnico-instrumental	18,3%	17,8%
Didático-pedagógico	25,0%	33,0%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Percebe-se que a priorização entre os cursos alinhados à BNC-Formação está em disciplinas ligadas ao caráter didático-pedagógico. Sobre isso, Peixoto (2021) pressupõe que a priorização por práticas de ensino, metodologias e didáticas para a formação de professores é uma resposta frente às reclamações da sociedade, pois, quase sempre, o fracasso escolar é associado a falta de didática dos docentes. Com isso, as políticas de formação docente e os cursos de licenciatura acabam secundarizando “[...] os rigorosos estudos teóricos das fontes de crítica à realidade” (PEIXOTO, 2021, 126).

Ademais, outro fator importante a ser considerado em relação à distribuição da carga horária está na divisão entre aulas teóricas e práticas. O currículo da UNICENTRO - Campus de Guarapuava divide sua carga horária com 46,1% para aulas práticas e 53,9%

para aulas teóricas. Já o currículo do Campus de Irati, divide-se em 42,5% para aulas com ênfase prática e 57,5% para aulas teóricas. Por fim, o currículo da UEM, campus de Ivaiporã, divide-se em 21,4% para aulas práticas, 36% para aulas teóricas e 42,6% para aulas teórico-práticas. Portanto, além da ênfase em disciplinas de áreas da prática de ensino, as organizações curriculares se posicionam em defesa de aulas práticas.

Cabe ressaltar que, os currículos das referidas IES analisadas neste tópico, além da ênfase pela formação aprofundada na área didático-pedagógica e das disciplinas com o alto percentual de horas práticas acima descrito, definem outras atividades ligadas ao caráter empírico, como: Práticas como Componente Curricular - PCC (480h UEM/Ivaiporã; 400h UNICENTRO-Guarapuava; 406h UNICENTRO-Irati); Atividades Acadêmicas Integradoras - AAI (384h UEM/Ivaiporã; 200h UNICENTRO-Guarapuava; 160h UNICENTRO-Irati); e Curricularização da Extensão - EXT (100h UNICENTRO-Guarapuava; e 320h UNICENTRO-Irati) (UNICENTRO, 2020a; UNICENTRO, 2020b; UEM, 2021). Este fator remonta a questão da prática como necessária para aproximar o acadêmico do mercado de trabalho. Isso pode ser visto no currículo do campus de Irati, ao definir no item 4.9, denominado “Estratégias para articulação com o mundo do trabalho”, as Práticas como Componente Curricular (PPC), as quais:

[...] são desenvolvidas na maioria das disciplinas. A PCC recebe ênfase nas disciplinas que tratam das práticas corporais, os conteúdos de ensino e atuação da Educação Física: Jogos e Brincadeiras, Esportes, Ginásticas, Lutas, Danças, e se caracteriza como um conjunto de atividades que **colocam os acadêmicos em situação de protagonismo frente aos desafios da atuação profissional** (UNICENTRO, 2020b, p. 19, grifos nossos).

Os dados apresentados acima demonstram que, os atuais currículos, baseados na BNC-Formação (Resolução CNE/CP N° 02/2019) apresentam uma concepção prática e instrumental para a atuação profissional, com tendência de enfraquecimento da formação teórica. Este fato corrobora com as análises de Santos Júnior e Bastos (2020) ao cogitarem que as políticas de formação em Educação Física estão alinhadas ao interesse mercadológico quais, cada vez mais, supervalorizam os saberes práticos e rebaixam o conhecimento teórico, fato que se concretiza como determinante para inserir os profissionais em trabalhos precários.

Ao cotejar sobre os objetivos dos PPPs com relação ao curso oferecido, verifica-se o anseio de formar sujeitos para intervirem no seu campo de atuação pautados na concepção crítica, reflexiva e ética, como apresentado no quadro a seguir:

Quadro 16 - Objetivos dos Projetos Pedagógicos sistematizados posteriormente a BNC-Formação.

IES	OBJETIVO
UNICENTRO-Guarapuava	“Formar profissionais que tenham possibilidades de ação e intervenção pedagógica, orientação essa que deve balizar suas opções políticas, éticas, técnicas e científicas no exercício da profissão. ” (UNICENTRO, 2020a, p. 2)
UNICENTRO-Irati	“Formar licenciados e bacharéis em Educação Física, dotados de visão humanista, técnica, crítica, reflexiva e ética, qualificadora para analisar criticamente a realidade social, e nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio de diferentes ações que englobam o planejamento, o ensino, a orientação, o assessoramento, a supervisão e avaliação de práticas corporais nos campos escolar e não escolar. ” (UNICENTRO, 2020b, p. 11).
UEM - Ivaiporã	“i) ampliar as possibilidades de acesso à universidade pública gratuita, laica e de qualidade, mediante possibilidades de apropriação e objetivação dos conhecimentos articulados ao tripé pesquisa, ensino e extensão; ii) formar professores/as e profissionais para atuar no âmbito educacional formal e não formal , de tal forma que assumam as seguintes atribuições futuras no exercício da profissão: a. Participar da construção e implementação do Projeto Político-Pedagógico nos diferentes campos de atuação atinentes à área; b. Adotar o planejamento intencional em todos os níveis de atuação profissional, priorizando a intervenção didático-pedagógica no contexto político-econômico e sociocultural, em articulação com as dimensões temporal, espacial, antropológica, filosófica, psicológica, estética, técnica e ética; c. Utilizar instrumental científico que subsidie a formação específica da área para fundamentar suas ações educacionais e profissionais, tendo em vista a formação humana e a transformação social; d. Assegurar o ensino, a prescrição e orientação das manifestações da cultura corporal de tal forma que repercutam nas políticas públicas e institucionais no campo da saúde, do lazer, do esporte, da educação, e nas demais políticas interseccionadas.” (UEM, 2021, p. 25).

Fonte: Elaborado pelo autor.

Percebe-se que os currículos objetivam qualificar os profissionais para atuação em sua profissão, possibilitando o entendimento de que o profissional deve estar preparado para atuar nos diversos campos de atuação, seja ele formal ou não. Este fato corrobora para uma compreensão de aceitação dos currículos perante o processo de flexibilização e uberização qual a classe trabalhadora está inserida no século XXI. Partindo desse pressuposto, os currículos definem ainda o perfil profissional desejado para o egresso de seus cursos. Contudo, somente os cursos da UEM, campus de Ivaiporã, e da UNIOESTE, campus de Irati deixam claro seu perfil desejado de profissional no documento, conforme apresentado no quadro a seguir.

Quadro 17 - Perfil profissional almejado nos Projetos Pedagógicos sistematizados posteriormente a BNC-Formação.

<p>UNICENTRO- Irati</p>	<p>“[...] atuar profissionalmente com o ensino das manifestações culturais do movimento (jogos e brincadeiras, esportes, ginásticas, lutas, danças) nos campos da educação escolar e não escolar, a partir de uma visão generalista, humanista, crítica e reflexiva que articule em sua atuação a reflexão filosófica, o rigor científico e a conduta ética; analisar criticamente a realidade social e nela intervir por meio das práticas corporais para promover o enriquecimento cultural das pessoas; entender as manifestações culturais do movimento com visão ampliada que abarque a totalidade de perspectivas com base nos conhecimentos biológicos, psicológicos e socioculturais, metodológicos e procedimentais, instrumentais e tecnológicos, relativos ao objeto de estudo e intervenção da Educação Física; compreender sua formação como um processo contínuo e permanente, buscando ampliar e diversificar o acesso ao conhecimento produzido pela Educação Física e áreas afins, por meio do uso de tecnologias da informação e da comunicação e, também, de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes para a atuação profissional com postura investigativa, integrativa e propositiva diante de realidades complexas nos diferentes contextos, que sejam pertinentes com as discussões atuais da Educação Física e áreas afins e compatíveis com referenciais nacionais e internacionais; atuar com ética, compromisso e equidade, com vistas à construção de uma sociedade justa e democrática, identificando questões e problemas socioculturais, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras; dominar os conteúdos da Educação Física e áreas afins e suas abordagens teórico metodológicas, de forma multi e interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; planejar, executar, acompanhar e avaliar políticas, programas e projetos de práticas corporais (jogos e brincadeiras, esportes, ginásticas, lutas, danças) nos campos da educação escolar e não escolar, com vistas ao desenvolvimento pessoal, a fruição, ao lazer, à promoção da saúde, ao desempenho físico-esportivo, e ao enriquecimento cultural, entre outros.” (UNICENTRO, 2020b, p. 17).</p>
<p>UEM-Ivaiporã</p>	<p>“O/A graduado/a em Educação Física (Licenciado e Bacharel) terá formação geral, humanista, técnica, crítica, reflexiva e ética, qualificadora da intervenção profissional fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética, tanto para o exercício do magistério, como para atuação nos diferentes campos de intervenção profissional da Educação Física. Quanto ao exercício do magistério, este deverá atuar na docência do componente curricular Educação Física, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação.” (UEM, 2021, p. 29).</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

A organização curricular do campus de Guarapuava, apesar de não sistematizar o perfil almejado para seus egressos, estabelece, no início de seu documento, alguns direcionamentos para a formação de seus acadêmicos ao tecer que “O processo de formação do graduado em Educação Física deve contribuir para um profissional com os conhecimentos requeridos para o exercício das **habilidades e competências** descritas na Resolução nº 6-CNE/CES, de 18 de dezembro de 2018” (UNICENTRO, 2020a, p. 3, grifos nossos). Com isso, percebe-se que o campus de Guarapuava se distingue ao passo que, além de não definir o perfil de egresso, possui por objetivo a ideia de orientação formativa com caráter técnico, o que é diferente da concepção de Irati, qual objetiva formar para compreender criticamente a realidade social, conforme exposto anteriormente.

Tendo em vista a anuência dos projetos Político-Pedagógicos às Resoluções CNE/CES nº 06/2018 e CNE/CP nº 2/2019, identificamos, ao analisar as ementas dos currículos das IES, a articulação também com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os cursos indicam essa aproximação ao passo que adotam textos similares aos apresentados no documento da Base, como na inserção da disciplina “Práticas Corporais de Aventura” pelo currículo da UNICENTRO-Irati, exatamente como indicado na BNCC, que no currículo anterior, de 2013, não houve menção a disciplina com essa temática. Além de influenciar no sentido conteudista, termos como “habilidades”, “competências” e “fruição”, que são destacadas na BNCC e na BNC-Formação (Resolução CNE/CP Nº 02/2019) são incorporados pelos novos currículos.

Baldan e Cunha (2020) destacam que o uso de “competências” e “habilidades” estão desde os anos de 1980 e 1990 disseminados como uma sedução psicológica, ganhando aceitação pelas políticas curriculares no Brasil e atingindo hegemonia nos cursos de formação de professores. Para as autoras, sob o prisma neoliberal, as competências adotadas, nesse contexto, objetivam produzir subjetividades nos sujeitos, priorizando o desenvolvimento de capacidades individuais para o atendimento as necessidades do setor produtivo.

O processo de readequação curricular dos *campi* descritos remete a contradição na qual o Ensino Superior está inserido. A ideia de autonomia universitária perde poder ao passo que a materialização dos ideais propostos por políticas curriculares (Resoluções e Diretrizes) são facilmente atendidas sem apresentar fortes movimentos de resistência, até então.

É possível perceber também que a posição geográfica e regional na economia do Estado não possui relações com as intencionalidades presentes nas organizações curriculares. Tanto que os três (3) maiores centros, quais sejam: Londrina, Maringá e Ponta Grossa, que correspondem as cidades mais populosas que abrigam as IES públicas estaduais, além de obterem os melhores índices de IDH e remuneração, possuem as mesmas intencionalidades formativas para o mercado de trabalho que as cidades menores.

Trazer este ponto para análise ajuda-nos a compreender os currículos como uma organização que expressa a intencionalidade do momento histórico em que foram elaborados. É importante ressaltar que os tempos e espaços estão determinados por perspectivas políticas e teóricas próprias, do momento histórico em que são deliberadas. Desse modo, discutiremos na seção a seguir as implicações para a formação docente do

momento histórico atual, correspondente a adequação a BNC-Formação (Resolução CNE/CP N° 02/2019).

4.4. IMPLICAÇÕES DA BNC-FORMAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Partimos do pressuposto do materialismo histórico, mais precisamente, dos apontamentos de Netto (2011) sobre a origem, estrutura e dinâmica do nosso objeto de estudos. Na terceira seção, apresentamos a origem pela qual perpassa as ideologias sobre as políticas educacionais, no tocante a intervenção de políticas neoliberais para a educação brasileira a partir da década de 1990. Já na quarta seção, procuramos demonstrar a estrutura em que a formação docente em Educação Física se mantém, discorrendo sobre as diretrizes curriculares e a apropriação dos princípios por elas estabelecidos para as organizações curriculares das IES paranaenses.

Neste tópico, por sua vez, objetivamos analisar e apresentar a dinâmica sobre a qual as políticas para formação docente e as organizações curriculares estão sustentadas. Partimos do entendimento de que a BNC-Formação é o resultado e acúmulo de princípios já defendidos por outras diretrizes curriculares, assim, compreendemos que este documento apresenta uma síntese atual das intencionalidades pretendidas pelas políticas para formação de professores nas últimas décadas. Em vista disso, demonstraremos os resultados encontrados no que corresponde as implicações para a formação inicial em Educação Física a partir dessas diretrizes. Os tópicos estão divididos nas duas questões centrais identificadas no documento e nos currículos: formação por habilidades e competências e formação pela e para a prática.

4.4.1. Formação por habilidades e competências e o alinhamento com a BNCC

Como já destacado no decorrer desta pesquisa, a BNC-Formação está alinhada com a proposta da BNCC-Educação Básica, grosso modo, como forma de a primeira materializar os princípios projetados pela segunda. Este fato fez com que o documento diretivo para a formação docente (BNC-Formação - Resolução CNE/CP N° 2/2019), fosse permeado por intencionalidades objetivadas pela resolução da Educação Básica (BNCC).

Desse modo, a partir do que foi exposto na terceira seção, apresentando a organização proposta na Resolução CNE/CP N° 2/2019, destacamos duas categorias de

análise que permeiam a perspectiva de formação docente no documento: (a) a formação para habilidades e competências e (b) a centralidade da prática adaptativa³⁴. Após as análises das recomendações da resolução, apresento a seguir, no quadro 12, as unidades de análise que remetem as categorias estabelecidas.

Quadro 18 - Categorias para a formação inicial docente presentes na Resolução CNE/CP nº 02/2019 - BNC-Formação.

Categoria	Enunciado	Página
Habilidades e competências	As aprendizagens essenciais, previstas na BNCC-Educação Básica, a serem garantidas aos estudantes, para o alcance do seu pleno desenvolvimento, nos termos do art. 205 da Constituição Federal, reiterado pelo art. 2º da LDB, requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores.	01
	A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica , bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.	02
	avaliação da qualidade dos cursos de formação de professores por meio de instrumentos específicos que considerem a matriz de competências deste Parecer e os dados objetivos das avaliações educacionais, além de pesquisas científicas que demonstrem evidências de melhoria na qualidade da formação.	04
	emprego pedagógico das inovações e linguagens digitais como recurso para o desenvolvimento, pelos professores em formação, de competências sintonizadas com as previstas na BNCC e com o mundo contemporâneo.	05
Centralidade da prática adaptativa	centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).	04
	reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório , devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado	04
	o compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC , visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos,	05

³⁴ Apoiados em Peixoto (2021) entendemos a prática a partir da categoria materialista de atividade materialmente transformadora.

	do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas .	
	A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando , com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa.	09
	As práticas devem ser registradas em portfólio , que compile evidências das aprendizagens do licenciando requeridas para a docência, tais como planejamento, avaliação e conhecimento do conteúdo.	09

Fonte: Elaborado pelo autor com base na Resolução CNE/CP nº 2/2019. (BRASIL, 2019).

O primeiro aspecto abordado, no que diz respeito à formação por habilidades e competências, demonstra a clara e objetiva intencionalidade da nova diretriz se alinhar com a BNCC, pois, conforme apontam Albino e Silva (2019) a diretriz para a Educação Básica está fundada na visão pragmatista de formação por competências. Esse alinhamento é evidenciado ao considerarmos que a palavra “competência” é referenciada na Resolução 51 vezes. Conforme destacado na seção 3, a Resolução tem por base fundamental o direcionamento para o desenvolvimento das competências profissionais docentes delimitadas por três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional.

Tendo por base as habilidades e competências presentes na BNCC da Educação Básica, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 indica para a formação inicial docente a perspectiva do professor facilitador com o objetivo de atingir as “aptidões” definidas na BNCC e colocá-las em prática. Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 370) afirmam que este direcionamento para a formação dos professores da educação básica “[...] está pautado em um modelo padronizado de desenvolvimento de competências e habilidades”.

Este “padrão” faz parte de um processo iniciado na década de 1990 em que organismos internacionais liderados pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) pressionaram para os países subdesenvolvidos readequarem seus currículos educacionais, acompanhando seus interesses, orientados pelo neoliberalismo econômico e o neoconservadorismo cultural. Destaco, dentre os interesses reformistas, a Declaração de Jomtien (1990), a Declaração de Nova Delhi

(1993), o Relatório Delors (1996) e o Marco de Ação de Dakar (2000) (RABELO; SEGUNDO; JIMENEZ, 2009).

Um exemplo para qual direção caminhou as políticas educacionais está na ideia de educação para o Relatório Delors:

[...] parece impor-se, cada vez mais, o conceito de educação ao longo de toda a vida, dadas as vantagens que oferece em matéria de **flexibilidade**, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. É a ideia de educação permanente que deve ser repensada e ampliada. É que, além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma **construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões**, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a **desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão** (ONU, 1996, p. 18, grifos nossos).

A orientação por habilidades e competências apontam para uma aproximação teórica com os ideais difundidos por Perrenoud (2000), o qual tem por ideal o desenvolvimento da educação para o mundo do trabalho, em que sinaliza para o cenário das políticas educacionais uma educação para formação de trabalhadores com saberes, habilidades e competências comuns para sua inserção e manutenção no mercado de trabalho.

Deitos (2000, p. 87) assegura que, no horizonte da sociedade capitalista, a educação é colocada como reguladora na relação entre “capital-trabalho-lucro, pobreza-emprego-renda”. Nesse sentido, percebemos que as recomendações internacionais compreendem a educação como instrumento para a construção de valores e atitudes com vistas a atuarem no impulsionamento do desenvolvimento econômico e social.

Conforme Manfredi (1999), nas últimas décadas, influenciado pelos organismos multilaterais, o termo “competência” tem sido apropriado no campo das políticas educacionais sobre diferentes perspectivas teóricas, mas sempre vinculado a expressões como “formação profissional”, “competência” e “qualificação”. Essa ênfase refletiu nas organizações curriculares analisadas nesta investigação, ao passo que os currículos objetivam “[...] a formação de profissionais com **competências e habilidades que lhes possibilite a inserção no mundo do trabalho, seja ele formal ou não formal [...]**” (UNESPAR, 2019, p. 33, grifos nossos), além de “Considerar a competência como concepção nuclear na orientação do Curso” (UEPG, 2013, p. 18).

Percebemos a interferência neoliberal sobre a formação em Educação Física quando se torna comum a inserção de termos como “competências” e “mundo do

trabalho” nos currículos, como concepção nuclear para a formação dos profissionais. Para Baldan e Cunha (2020, p. 52) a ótica neoliberal se insere nas políticas de formação de professores por meio da ideia de competências buscando alterar as características subjetivas dos docentes. Associado a ideia de modernização da educação, via agenda globalmente estruturada, o neoliberalismo se coloca como auxiliador para a inserção no mundo do trabalho, enquanto, contraditoriamente, impõe sua ideia de desregulamentação do trabalho.

Ramos (2016) compreende que os pressupostos da pedagogia das competências reconfiguram o papel da escola, enunciando valores hegemônicos da sociedade contemporânea, como: flexibilidade, individualidade e adaptação. Para o autor, o ensino, nesse cenário de subjetividades, caracteriza um modelo específico de homem e sociedade que se deseja formar:

[...] o processo educativo baseado em competências é adaptação do sujeito, de seu projeto e de sua personalidade ao contexto do trabalho flexível, **que inclui o desemprego**. O tipo de homem que se quer formar é o homem natural e biológico voltado para si e para a sua sobrevivência individual. A esta concepção de homem se coaduna uma concepção de conhecimento, definido como a representação subjetiva que temos da realidade (RAMOS, 2016, p. 72, grifo nosso).

A contribuição de Ramos (2016) é importante para compreender as implicações que o movimento de adesão as competências provocam para a formação humana e docente. Como apresentado na segunda seção desta pesquisa, a formação humana, em seu sentido integral, consiste na apropriação do conhecimento socialmente desenvolvido. O desenvolvimento psíquico, integral, do indivíduo onilateral, ocorre por meio da apropriação dos saberes mais desenvolvidos historicamente (LEONTIEV, 2004; SAVIANI, 2013). Entretanto, a formação baseada nas competências entende que:

[...] **a educação deveria abandonar a suposição da existência de saberes socialmente construídos e universalmente aceitos a serem transmitidos**. Nesse contexto, **a função do professor seria criar as condições para que os alunos construam suas próprias representações** sobre algo. A educação não teria mais o compromisso com a transmissão de conhecimentos científicos socialmente construídos e universalmente aceitos, mas com a geração de oportunidade para que os alunos possam se defrontar com eles e, a partir deles, localizar-se diante de uma realidade objetiva, reconstruindo-os subjetivamente em benefício de seu projeto e com o traço de sua personalidade, a serviço de suas competências (RAMOS, 2016, p. 72, grifos nossos).

Ramos (2016) compreende que, a formação inicial docente, na perspectiva de competências, imprime ao aprendizado um caráter utilitarista, em que o ensino deve ser centrado no desempenho para situações típicas do trabalho, com uma raiz pragmática. Assim, a formação docente é influenciada para que a prática escolar/trabalho pedagógico do professor seja voltado para atender as necessidades cotidianas, na qual a utilidade do conhecimento é apenas para desenvolver mentalidades adaptativas ao ambiente.

Dias e Lopes (2003, p. 1161) afirmam que a institucionalização das competências na formação docente tem o sentido de controlar a atividade do professor, controle esse que restringe a atuação intelectual dos professores à medida que “[...] a função do professor assumia uma dimensão técnica altamente restritiva de sua autonomia, criatividade e capacidade intelectual e política”.

Ligada ao saber fazer, a figura do professor, nessa perspectiva, aproxima-se da concepção construtivista piagetiana e adepta a pedagogia do “aprender a aprender” (DIAS; LOPES, 2003). Para Duarte (2001, n.p) esse posicionamento teórico-ideológico compreende que:

[...] as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências, é tida como mais desejável. Aprender sozinho seria algo que contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, ao passo que aprender algo como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa seria algo que não produziria a autonomia e, ao contrário, muitas vezes até seria um obstáculo para a mesma.

Nesse sentido, sob a perspectiva das competências, não só os conteúdos são esvaziados de sentido histórico, mas também, esvazia-se o sentido do professor na sua ação de ensinar. O papel do professor é secundarizado e desvalorizado. No tocante a formação, Santos Júnior e Bastos (2020) sintetizam que a educação baseada na pedagogia das competências, para atender a demanda profissional, rebaixa conteúdos, flexibiliza currículos e aligeira a formação, provocando um esvaziamento formativo. Para Branco *et al.* (2019) esse fato conduz a formação docente para adaptação, aceitação e manutenção das relações de poder e ordens vigentes.

De acordo com Duarte (2005), a priorização por habilidades e competências em detrimento da apropriação do conhecimento pelos alunos determina um retrocesso para a classe trabalhadora, pois orienta para a negação da importância do conhecimento também pelo professor em seu processo de formação, contribuindo para seu esvaziamento, sua

desqualificação e desprofissionalização. Todavia, para a perspectiva neoliberal, isso representa uma conquista.

Observa-se o movimento em que as políticas caminharam, desde a década de 1990 até a BNCC, em 2017. Esse projeto de política educacional objetiva uma descentralização³⁵ da responsabilidade de apropriação do conhecimento. A escola não deve ser responsável por ensinar o conhecimento que há de mais elaborado pela cultura humana, indo ao encontro das sínteses de Saviani (2013) ao dizer que a escola está em um movimento cada vez maior de secundarizar o conhecimento sistematizado. A priorização, neste momento, está na aquisição de habilidades e competências, no desenvolvimento de saberes e aptidões para o trabalho, ou seja, na construção de capacidades subjetivas³⁶ dos seres. A burguesia estabeleceu para a escola esse papel de desenvolver crianças criativas, participativas, resilientes e proativas. A sociedade requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, como defendido no relatório Delors (ONU, 1996) e pela concepção construtivista piagetiana (DIAS; LOPES, 2003). Os sujeitos precisam ser autônomos para tomada de decisões, todos elementos que mostram como deve ser o cidadão no mundo moderno. Entretanto, precisamos construir resistência frente a este avanço neoliberal.

Em síntese, podemos considerar que a BNC-Formação é um currículo envolvido por princípios políticos e pedagógicos gerados pela pedagogia das competências, qual guia os demais currículos Institucionais para um direcionamento puramente mercadológico. Este fato pode ser constatado tanto nos documentos oficiais de diretrizes e resoluções, quanto na concretização dos currículos das IES.

4.4.2. Formação unilateral: a prática para as demandas do trabalho flexível e precarizado

O segundo aspecto identificado, associado ao primeiro, e determinado por ele, refere-se à centralidade técnica e prática para a formação inicial docente. O termo “prática” é utilizado 63 vezes na Resolução nº 2/2019 - BNC-Formação (BRASIL, 2019). Essa dimensão experimental/instrumental, que está presente na diretriz retoma a

³⁵ Retira-se do Estado a responsabilidade de promover uma educação de qualidade e emancipadora. A BNCC corrobora para que a escola possibilite as vivências necessárias de uma formação para o mercado de trabalho.

³⁶ O conhecimento, na escola, cede espaço para a subjetividade. É necessário que a educação, na BNCC, possibilite o desenvolvimento do protagonismo comunitário, autonomia, leve o aluno a aprender a aprender, ou seja, a construção individual de habilidades e competências como modo de preparação para a vida.

intencionalidade³⁷ já adotada por documentos anteriores, como na LDB 5.692/71, que, basicamente, estabelecia para a educação, no Ensino Médio, a preparação de estudos para o exercício de uma profissão técnica (uma educação profissional).

Para melhor compreensão da objetivação prática presente na diretriz de formação docente, partimos dos pressupostos de Marx e Engels (2011) de que a educação para a classe trabalhadora está intimamente ligada ao custo para produzir a força de trabalho. O tempo necessário para educar possui um custo “[...] portanto, quanto menor for o tempo de formação profissional exigido por um trabalho, menor será o custo de produção do operário e mais baixo será o preço de seu trabalho, de seu salário” (MARX; ENGELS, 2011, p. 112). Rikowski (2017) reverbera que a força de trabalho do professor pode ser considerada uma forma da educação enquanto mercadoria, mercadoria essa que é estranha ao homem, na qual é potencializada na medida em que com a nova resolução (BNC-Formação) se deseja “construir” professores com as habilidades e competências exigidas para o mercado de trabalho, formação essa que resulta ao docente na perda da autonomia de seu trabalho e da consciência crítica em seu processo formativo. Essas condições de formação e trabalho docente se aproximam de um trabalho estranhado, conforme alega Marx (2010).

Para Antunes e Alves (2004) o mundo do trabalho, dentro das contradições produtivas do capitalismo, exige cada vez mais uma formação das características subjetivas dos sujeitos para atender as demandas do setor produtivo. Assim, o fato de a organização da carga horária para os cursos de licenciatura estarem, em considerável proporção, direcionados para as atividades práticas aponta para uma formação meramente instrumental, a qual o “saber fazer” é prioritariamente escolhido, dentre as habilidades e competências para a constituição de um professor.

A prática é essencial para a materialização da ação pedagógica. Entretanto, o que é identificado na Resolução é uma intencionalidade em reestruturar a formação inicial priorizando a racionalidade técnica e instrumental de forma pragmática. Uma razão para tal direcionamento se dá pela mesma intencionalidade da LDB 5.692/71: preparar para o exercício profissional.

Silva (2006), ao analisar as políticas educacionais no Brasil após a década de 1990, mais especificamente, as diretrizes curriculares para formação de professores da educação básica, constatou uma flexibilização da formação nas políticas educacionais decorrente

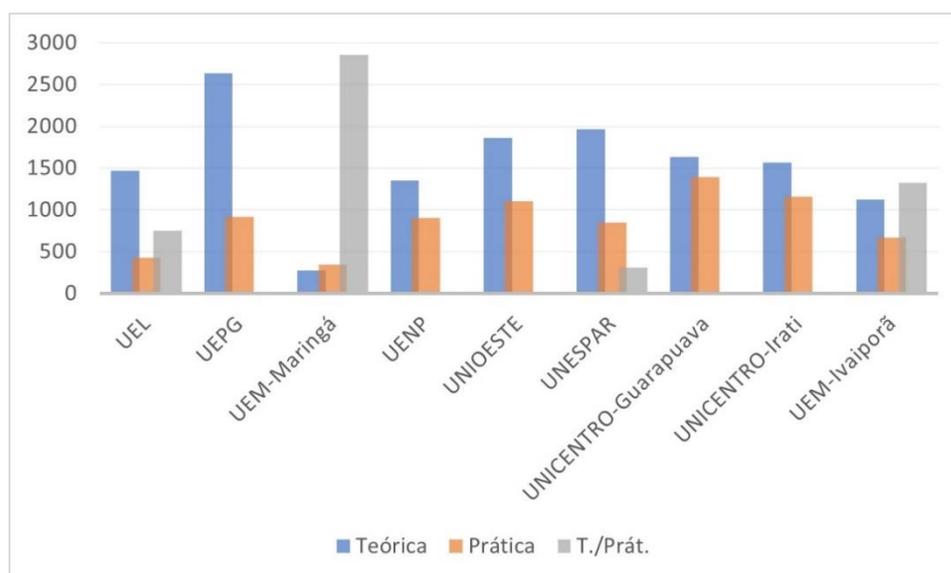
³⁷ Retoma a intencionalidade em formar para a atuação, mas não sob as mesmas ideologias e fundamentações.

das demandas do setor produtivo, com isso, fragilizando a consolidação da identidade profissional dos docentes e desfigurando a autonomia e a qualidade da formação de professores. Silva (2006) ainda escreve que a tendência flexibilizadora adotada pelas políticas educacionais conduzem as instituições de ensino superior à perda da autonomia didático-pedagógica.

Freitas e Molina (2020) constataram que a formação docente é fundamental instrumento para materializar as intensas modificações educacionais desde a década de 1990, baseada nos princípios de flexibilidade, habilidades e competências socioemocionais, e sempre orientada a se adequar às necessidades do mercado.

As investigações aqui realizadas apontam que a Resolução CNE/CP nº 2/2019 está objetivada e apoiada na Base Nacional Comum Curricular como estratégia para a materialização da prática pedagógica do professor já em sua formação inicial. Concretamente, as organizações curriculares da UNICENTRO (*Campi* de Guarapuava e Irati), voltaram-se, principalmente, para atender as Resoluções CNE/CP Nº 2/2019 e materializaram uma predominância de disciplinas de cunho instrumental para o desempenho prático profissional, conforme pode ser observado no gráfico a seguir.

Gráfico 3 - Percentual de hora/aula teórica, prática e teórico-prática dispostas nas matrizes curriculares das IES.



Fonte: Elaborado pelo autor.

A prática é importante para modificar as estruturas sociais, entretanto o problema central se concentra a partir desse fator: Qual a concepção de "prática" em que a formação

de professores está sendo conduzida? É uma prática assentada nos idealismos, empirismos ou pragmatismos? Quais as implicações do modelo de prática defendida para a formação e atividade docente? Primeiramente, precisamos compreender o que são esses idealismos de prática que estão imbricados na formação de professores e faremos isso com alguns apontamentos realizados por Peixoto (2021).

Para Peixoto (2021) a prática por si só carrega uma polissemia filosófica que representa um desconhecido a ser questionado. Para a autora, existem dois modelos principais que fornecem elementos para discutir a prática na formação de professores em Educação Física. O primeiro é o conceito marxista-leninista, de que a prática, enquanto práxis, modifica e transforma a realidade objetiva. O segundo é a prática enquanto pragmatismo, a qual compreende as experimentações práticas como critério de verdade para conceber um conceito. Esta segunda recai sobre a tradição do empirismo e do positivismo, pois só concebe a prática em seu caráter utilitarista (prática, útil e teleológica) (PEIXOTO, 2021).

No pragmatismo, o valor da verdade teórica só existe se houver valor prático. Este é o fato que distingue o pragmatismo da prática enquanto categoria marxiana. Peixoto (2021) argumenta que o valor significativo da prática não pode ser separado de teoria, assim, pressupõem que a prática pragmática, teleológica e utilitarista, se aproxima da concepção de eficiência operacional. Sobre isso, Barata-Moura (1994) assevera que há uma considerável influência do pragmatismo para a prática na formação de professores.

Corroborando com as incursões de Barata-Moura (1994), as análises realizadas nesta pesquisa denotam que a priorização está em formar sujeitos para o trabalho, isso por meio de políticas que estão há décadas em um movimento objetivando a formação com a prática de atuação profissional: seja nas três dimensões da BNC-Formação (**conhecimento** profissional, **prática** profissional e **engajamento** profissional) (BRASIL, 2019); ou na apropriação desse ideal pelos currículos, conforme quadro a seguir.

Quadro 19 - Caracterização dos PPPs sobre a formação para atuação profissional.

IES	Aproximação com o caráter de eficiência profissional
UEPG	“A ênfase do novo currículo era para a formação de um profissional qualificado capaz de atender o amplo mercado de trabalho existente na

	região.” (UEPG, 2013, p. 16); “[...] preparação de um profissional adaptável a situações novas e emergentes em permanente preparação, visando uma progressiva autonomia profissional e com condições para contribuir na produção de conhecimentos.” (UEPG, 2013, p. 17).
UNESPAR	“No âmbito do curso de Educação Física as reflexões engendradas nos levaram a uma proposta de reestruturação curricular que, além de atender aos preceitos da legislação vigente, viesse a valorizar, fundamentalmente, a formação profissional [...]” (UNESPAR, 2019, p. 7).
UNICENTRO – Guarapuava	“O processo de formação do graduado em Educação Física deve contribuir para um profissional com os conhecimentos requeridos para o exercício das habilidades e competências descritas na Resolução nº 6-CNE/CES, de 18 de dezembro de 2018.” (UNICENTRO, 2020a, p. 3).
UNIOESTE	“Valorização da prática no processo formativo, com a realização de atividades de estágio em situações reais do exercício profissional [...]” (UNIOESTE, 2018, p. 22).

Fonte: Elaborado pelo autor.

Percebe-se que a prática, nos cursos de formação em Educação Física analisados, aproxima-se do caráter pragmático na medida em que ela, a prática, se demonstra como um “experimento de trabalho pedagógico” pré-profissional (PEIXOTO, 2021, p. 129). Peixoto (2021, p. 128) afirma que:

[...] no âmbito da formação de professores, a dimensão da prática como trabalho é efetivamente expressão máxima do trabalho alienado e estranhado que urge fazer esclarecer no processo da formação e derrubar no âmbito das disputas de uma política educacional a serviço dos interesses dos trabalhadores.

Barata-Moura (2018, p. 215) entende que existem múltiplas determinações que envolvem a prática em seu sentido de transformação (categoria marxiana), e que ela “[...] não se resume a um protocolo de ‘experiência’”. No âmbito da formação docente, a experiência sensível não é o bastante para apreender do movimento da totalidade. Para Peixoto (2021) é necessário que a formação docente supere os referenciais pragmáticos que disputam a formação de professores.

A formação docente, com a prática em uma perspectiva do pragmatismo e empirismo, não auxilia o processo de desenvolvimento psíquico humano, conforme apresentado na segunda seção desta pesquisa (LEONTIEV, 2004). O reflexo da realidade concreta não é apropriado pela consciência humana de forma involuntária. Na concepção histórico-cultural, a qual se defende nesta investigação, a apropriação do conhecimento não se concretiza apenas pela percepção sensível (LEONTIEV, 2004).

Já a práxis, parte do pressuposto marxiano de que ela própria (prática) transforma a realidade objetiva. Contudo, ela precisa estar sustentada em um processo social. Autores como Lefebvre (1968), Kosik (1976) e Sánchez Vázquez (2007), compreendem que a práxis, no sentido marxiano, está relacionada com a ação do homem de transformar a realidade, cujo conceito embarga uma unidade entre teoria e prática, em uma relação dialética. Essa categoria, fundamental do materialismo histórico, carrega em si a tese marxiana de que a consciência humana é determinada pelo modo como o homem produz sua existência, sendo sua ação não uma mera prática, mas sim uma ação projetada e refletida em seu consciente de acordo com a teoria que a orienta, consistindo, assim, na unidade da práxis.

Em sua essência, a práxis, de acordo com Kosik (1976), designa o homem como o ser que cria sua realidade social, um ser criativo. Para o autor, a práxis não é a atividade prática como uma contraposição à teoria, mas sim como determinação da existência humana, pois:

[...] A práxis é ativa, é atividade que se produz historicamente – quer dizer, que se renova continuamente e se constitui praticamente –, unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito do sujeito e objeto, do produto e da produtividade. Como a realidade humano-social é criada pela práxis, a história se apresenta como um processo prático no curso do qual o humano se distingue do não-humano: o que é humano e o que não é humano não são já predeterminados; são determinados na história mediante uma diferenciação prática. (KOSIK, 1976, p. 202).

Seguindo os princípios da filosofia da práxis marxiana, Imbert (2003, p. 14) pondera que “[...] a práxis é indissociável do projeto revolucionário. Ela se traduz em termos de prática militante: não se trata de interpretar o mundo, mas de transformá-lo com vistas a ultrapassar a alienação humana”. Nessa concepção, a práxis não se localiza no campo da prática empírica apenas, ela está voltada para uma ação enquanto atividade política. Desse modo,

[...] a práxis está sempre aberta ao inesperado, ao acaso, acontece num campo conflitual, pleno de resistências inesperadas. A práxis nos abre permanentemente o campo da invenção e é tremenda ilusão acreditar, por um instante, que, esquecendo ou ocultando conflitos e contradições, os problemas serão resolvidos. O mundo da práxis é o mundo do enfrentamento, nunca o mundo da ilusão (IMBERT, 2003, p. 9).

Contudo, de acordo com Lefebvre (1968), a divisão social do trabalho e, conseqüentemente, o processo de alienação, como já discutidos nesta investigação, causam uma cisão da práxis, entre a teoria e a prática. O homem, na dimensão ontológica de seu trabalho, antecipa no plano do pensamento o que deseja produzir. Com a divisão social do trabalho, inverte-se: não mais da prática social para a consciência, mas do pensamento para a prática. Para Marx e Engels (2007, p. 26) “[...] a partir desse momento, a consciência está em condições de se emancipar do mundo e de passar à formação da teoria ‘pura’, teologia, filosofia, moral, etc.”. Nesse sentido, ao passo que a consciência se distancia da prática social, percebe-se a separação e distanciamento das sistematizações filosóficas da realidade material.

Sánchez Vázquez (2007) argumenta que, a partir da separação organizacional do modo de produção da vida humana, torna-se fato a existência de grupos sociais que produzem o conhecimento distantes da prática produtiva. A prática produtiva é submetida ao grupo de trabalhadores que não se reconhecem em seus objetos produzidos e são privados do conhecimento teórico para compreender a totalidade de sua prática, consistindo, assim, no trabalho alienado.

Na especificidade do modo de produção de vida na sociedade capitalista, portanto, a cisão entre teoria e a prática determinada pela divisão social do trabalho opôs os homens que planejam dos homens que executam. Este fato limita o desenvolvimento psíquico dos indivíduos, dada as restritas possibilidades de se apropriarem da totalidade da cultura humana elaborada.

Sobre a insuficiência da prática formativa, Kuenzer (2003, p. 14) sintetiza que:

[...] é preciso considerar que a prática não fala por si mesma; os fatos práticos, ou fenômenos, têm que ser identificados, contados, analisados, interpretados, já que a realidade não se deixa revelar através da observação imediata; é preciso ver além da imediaticidade para compreender as relações, as conexões, as estruturas internas, as formas de organização, as relações entre parte e totalidade, as finalidades, que não se deixam conhecer no primeiro momento, quando se percebem apenas os fatos superficiais, aparentes, que ainda não se constituem em conhecimento.

Existem múltiplas determinações que estão além do empírico imediato que se objetiva apreender pelo conceito de práxis nos documentos. Os currículos, até então adequados às novas exigências das diretrizes curriculares, apontam para uma compreensão de práxis aparente como solução e principal fator da formação docente.

Entretanto, as análises indicam que é a ‘prática’ o conceito principal articulado, assim, secundarizando disciplinas de caráter crítico que buscam compreender a realidade social.

Peixoto (2021, p. 126) por sua vez, como posicionamento de defesa aos estudos teóricos críticos, argumenta que é preciso inserir o docente em formação a “[...] rigorosos estudos teóricos das fontes de crítica à realidade [...]” e complementa:

Compõem, certamente, esta formação as disciplinas que buscam retratar em perspectiva materialista e dialética a história da política educacional brasileira, considerando a luta de classes e a disputa pela direção da formação dos professores (por prolongamento, o controle ideológico da classe trabalhadora que frequenta a escola) em um modo de produção marcado pela acumulação privada e pela luta de classes em disputa pelo controle das forças produtivas.

Para Peixoto (2021, p. 199) “o próprio educador tem que ser educado”. É preciso que a formação de professores seja pautada na crítica, sempre, sobre o que lhe é imposto para seu trabalho pedagógico. O professor em formação precisa ter o entendimento sobre qual projeto de sociedade ele defende em seu trabalho pedagógico. Não há formação fora da prática. Entretanto, é preciso que a prática seja um ato consciente e não só no âmbito pragmático apenas de reconhecimento da realidade material.

Nesse sentido, com base nos pressupostos marxistas, compreendemos que a práxis permite a transformação da realidade objetiva, contudo, ela precisa estar sustentada em um processo social. No campo da atuação de professores, entende-se que a ação docente deve ser orientada por conceitos teóricos produzidos pela atividade humana e não apenas um conhecimento empírico. Segundo Kuenzer e Rodrigues (2007, p. 56) o ato de conhecer “[...] é um movimento do pensamento que não se desenvolve espontaneamente, precisando ser aprendido”.

Dessa forma, as análises até aqui realizadas denotam que a priorização da burguesia, do Estado, das Diretrizes e dos currículos, está em formar sujeitos para o trabalho, isso por meio de uma proposta que objetiva fundamentar o conhecimento com a prática de atuação profissional. Assim, entendemos que as políticas educacionais, na atualidade, não fornecem as condições objetivas e subjetivas para uma formação inicial docente que possibilite ao futuro professor compreender as bases conceituais de sua prática escolar.

As análises realizadas até aqui acenam para uma reestruturação curricular com base na prática, provocando um esvaziamento do conhecimento científico sistematizado na formação inicial em Educação Física. Esse movimento consiste na materialização das

Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002 que já apontavam para uma priorização de formação docente voltada para o saber fazer nos documentos oficiais nos últimos anos, mas, principalmente, com maior destaque para as Resoluções CNE/CES 06/2018 e CNE/CP 02/2019.

5. PARA UMA FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA HISTÓRICO-CULTURAL

O ponto crítico destacado nesta investigação, acerca da formação docente, relaciona-se as bases em que ela (formação do professor) encontra-se constituída. Sob a égide do capital, o Ensino Superior, especificamente a formação inicial docente aqui analisada, apresenta-se inclinada para o atendimento às demandas do mercado de trabalho, na busca pelo saber prático e utilitarista e, conseqüentemente, em um processo cada vez maior de esvaziamento formativo. Nesse sentido, faz-se necessário refletir sobre essas bases e produzir meios para superar os modelos propostos com o objetivo de se aproximar de uma formação humanizadora e com caráter emancipador.

Assim sendo, o objetivo proposto nesta seção é de apresentar os fundamentos de uma formação docente que se aproxime de um caráter emancipador, especialmente nos aspectos organizacionais e conceituais, a partir das bases epistemológicas, filosóficas e ontológicas, tanto da Teoria Histórico-Cultural, quanto da Pedagogia Histórico-Crítica. Isso, pois, compreendemos que a unidade entre a teoria psicológica de Vigotski e a concepção pedagógica de Saviani fornecem elementos para uma formação que supere as amarras das tendências pós-modernas, neoconservadoras e neoliberais.

Segue-se, fundamentando-nos em Manacorda (2007), Facci (2004), Tonet (2005), Mézáros (2008) e Soares *et al.* (1992), alguns apontamentos que tornam possível estruturar uma formação curricular e pedagógica docente de perspectiva crítica e de caráter emancipador/humanizador.

5.1. FORMAÇÃO ONILATERAL COMO FINALIDADE DA FORMAÇÃO DOCENTE

A formação humana, como apresentado na primeira seção desta dissertação, está relacionada com a gênese do trabalho. A complexa relação do trabalho, em seu sentido ontológico, condiciona a necessidade da objetivação consciente e, assim, tornando o ser como ser genérico, social e humano. Em suma, a relação estabelecida pelo homem com o trabalho modifica qualitativamente sua formação enquanto ser humano.

A partir do desenvolvimento da sociedade, dos novos modos de organização social, da divisão social do trabalho e da exploração do homem pelo homem, há uma fragmentação formativa do ser social. As contradições sobre o antagonismo de classes ficam evidentes e desempenham função crucial: divisão entre trabalho manual e intelectual. O conhecimento, antes socializado de forma integral entre os indivíduos, passa a se concentrar nas mãos das classes dominantes.

Para Manacorda (2007), a divisão social do trabalho associada à separação também dos meios intelectuais e culturais resultam na formação de um ser unilateral. Usando das palavras de Marx no capítulo sobre o *Trabalho Alienado*, Manacorda (2007, p. 79) argumenta sobre os motivos pelos quais as condições materiais de produção determinam a formação desse ser unilateral:

[...] quanto mais produz riqueza; tanto mais desprovido de valor e dignidade [...] tanto mais embrutecido quanto mais refinado o seu objeto; tanto mais sem espírito e escravo da natureza quanto mais é espiritualmente rico o trabalho [...] as circunstâncias nas quais um indivíduo vive apenas lhe permitem desenvolver uma qualidade, à custa das demais, o indivíduo não vai além de um desenvolvimento unilateral, mutilado.

Essa caracterização da unilateralidade, apoiada pela denúncia de Marx, demonstra as implicações que a expropriação do trabalho, na sociedade capitalista, manifesta na classe trabalhadora. Em síntese, a divisão social do trabalho limita a formação humana ao passo que suas qualidades desenvolvidas são parciais, pois atendem apenas as necessidades de sua função parcial.

Baseado pelos pressupostos marxianos, Manacorda (2007) compreende que, decorrente das necessidades produtivas da sociedade capitalista, a escola, enquanto propriedade burguesa é condicionada a optar por uma formação orientada pelos princípios praticistas e profissionais de ensino. Nesse contexto, o processo de divisão social do trabalho determinou formas de ensino, as quais são negadas ao homem uma formação onilateral.

Uma formação onilateral (ou omnilateral), para Manacorda (2007), refere-se àquela que busca o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas: social, política, artesã, artística, entre outras. A onilateralidade, conceituada por Manacorda (2007, p. 87), consiste no “[...] desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos

os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação”.

Manacorda (2007) considera unilateral a chegada do homem a totalidade de suas capacidades produtivas, de consumo e de prazeres, considerando a satisfação de bens espirituais além dos materiais, os quais são excluídos do trabalhador fruto da divisão social do trabalho, sendo um processo de desumanização.

Como se observa nos resultados da investigação, a formação inicial docente em Educação Física aponta para um direcionamento cada vez maior de uma formação praticista e profissional de ensino. Isso ainda dentro de uma perspectiva de competitividade e individualidade.

Para Manacorda (2007), onde há a individualidade não se pode pensar no desenvolvimento livre e completo do indivíduo e da sociedade. Para o autor, não é possível concretizar o desenvolvimento do ser unilateral na sociedade regida pelo capital. Em uma possível outra organização social, o homem não seria especializado em uma única potencialidade, como a artística, mas sim, ele desenvolveria diversas outras potencialidades (MANACORDA, 2007).

Para subsidiar esse processo, no século XIX, Marx e Engels formularam algumas bases pedagógicas dentro da conjuntura histórica do movimento operário e sobre o ideal de um novo projeto de homem e de sociedade. Para Marx e Engels (2011, p. 85):

[...] a sociedade não pode permitir que pais e patrões empreguem, no trabalho, crianças e adolescentes, a menos que se combine este trabalho produtivo com a educação. Por educação entendemos três coisas: 1) ensino 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 e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. À divisão das crianças e adolescentes em três categorias, de nove a dezoito anos, deve corresponder um curso graduado e progressivo para a sua educação intelectual, corporal e politécnica.

Nesse cenário e sobre essas bases, o ensino socialista se alicerçaria e concretizaria o desenvolvimento do homem com plena posse de capacidades teóricas e práticas e com pleno gozo dos prazeres humanos. Todavia, ainda que esta organização social não se materialize, existe a possibilidade, para Manacorda (2007), de minimizar os efeitos alienantes da unilateralidade com uma educação emancipatória, e assim, possibilitar a apropriação da totalidade para um possível ser unilateral. Assim, remete-nos à

necessidade de recuperar estes princípios e os conteúdos da educação socialista, dos quais a educação física é parte integrante.

Taffarel e Escobar (2009), no contexto atual, concordam com este pensamento e se posicionam no sentido de que é necessário um projeto que supere as relações sociais capitalistas. Nesse sentido, faz-se necessária uma nova teoria educacional que objetive o desenvolvimento onilateral dos alunos na educação e na educação física escolar (MARTINELLI, 2013).

5.2. FORMAÇÃO DOCENTE DE CARÁTER EMANCIPADOR

As atividades emancipadoras, conforme propõe Tonet (2005) são um elemento fundamental na prática educativa. Sobre o aspecto emancipador, Marx (2010) trata da temática em duas categorias: da emancipação política e da emancipação humana. O autor considerou que a emancipação política foi uma grande conquista trazida com a revolução burguesa, mas ressaltou, enfaticamente, que ela não representava a forma definitiva da emancipação humana, pois não promoveu a igualdade real entre os homens e nem encerrou a exploração do homem pelo homem.

A emancipação política é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta independente, e, por outro, a cidadão, a pessoa moral. Mas 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, 2010, p. 54).

A revolução política foi a revolução da sociedade burguesa, porém há de se questionar que sequer produziu a emancipação política, de fato. Ela não pode emancipar a humanidade, ou seja, não supera a sociedade de classes, pois se funda na particularidade e no interesse individualista. A revolução que pode conduzir a humanidade a sua emancipação real deve ser de outra natureza e por outra classe social, o proletariado.

Tonet (2005) acredita que a construção desta forma de sociedade implica num processo de lutas da classe trabalhadora, nos campos econômico, político, social e ideológico. O autor propõe que enquanto não alcançamos a **emancipação humana**, na qual os homens se tornam livres da alienação do trabalho, intervindo na história, numa

práxis revolucionária, precisamos dar lugar as atividades de caráter emancipador, “ter aspirações emancipadoras”, como também afirma István Mészáros:

Os princípios orientadores da educação formal devem desta forma ser destrinchados do seu envolvimento com a lógica de conformidade impositiva com o capital, movendo-se ao invés disso na direcção de um intercâmbio activo e positivo com práticas educacionais mais amplas. Eles precisam muito um do outro. Sem um intercâmbio progressivo consciente com processos de educação abrangentes como "a nossa própria vida" a educação formal não pode realizar as suas muito necessárias *aspirações emancipadoras*. Se, entretanto, os elementos progressistas da educação formal forem bem sucedidos em redefinir a sua tarefa num espírito orientado em direcção à perspectiva de uma alternativa hegemónica à ordem existente, eles podem dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital não só no seu próprio limitado domínio como também na sociedade como um todo (MÉSZÁROS, 2005, p.22).

Tonet (2005) afirma que uma atividade emancipadora resultará na construção de uma sociedade plenamente livre, tanto na dimensão educativa, quanto fora dela, com um conhecimento através do qual os sujeitos sejam capazes de transformar radicalmente o mundo.

Apesar da emancipação humana estar condicionada a superação desta sociedade, as atividades com aspirações emancipadoras auxiliam o entendimento da realidade concreta e o trabalho educativo dos professores. Nesse sentido, Crochik *et al.* (2013, p. 19), ainda que em outra perspectiva teórica, afirma que:

A educação para a emancipação se refere à consciência de que a estrutura da sociedade é anacrônica e que a identificação com o opressor, que nos faz submissos e ao mesmo tempo desejosos de ocupar o seu lugar, seja superada.

Dessa forma, uma educação emancipadora consiste em tornar consciente os indivíduos sobre sua própria realidade. Contudo, pensar em uma formação docente de caráter emancipador torna-se um desafio ao passo que, segundo Facci (2004) a formação docente está cada vez mais fundamentada nas teorias do professor reflexivo e do construtivismo. Essas concepções gnosiológicas e pedagógicas secundarizam o ensino e tendem a reduzir o trabalho docente como facilitador da aprendizagem.

Os resultados desta dissertação corroboram com os dados identificados por Facci (2004). Na especificidade da formação docente em Educação Física, as políticas

educacionais e as organizações curriculares dos cursos de graduação estão em um movimento de esvaziamento e redução do trabalho docente. Os documentos orientadores objetivam formar professores aplicadores práticos, isto é, reprodutores de conteúdos já estabelecidos e sistematizados, limitando que os docentes consigam organizar e pensar suas práticas pedagógicas como mediadores e não facilitadores. Ademais, a ideia das competências está associada com um conhecimento genérico e mais amplo de modo que possibilite o docente a se adaptar as necessidades do mundo, pautada pelo princípio escolanovista de que os indivíduos devem remodelar as formas “[...] de pensar e sentir o mundo [...]” (CUNHA, 2001, p. 70).

Nesse sentido, uma formação docente que se aproxime de um caráter emancipador precisa desconstruir as práticas pedagógicas reducionistas imbricadas nos documentos orientadores e no cotidiano escolar. É preciso pensar em uma formação que priorize a autonomia e a potencialidade criativa dos professores, pois com uma prática pedagógica consciente o docente minimiza a alienação imposta sobre sua formação e sua prática. Uma formação de caráter autônomo e emancipador beneficiaria tanto os docentes quanto os alunos da educação básica.

5.3. PARA A FORMAÇÃO DOCENTE HISTÓRICO-CULTURAL

Compreender a formação de professores a partir da Teoria Histórico-Cultural consiste em definir a atividade profissional docente na concepção ontológica do trabalho. O trabalho, na concepção ontológica, possibilita a transformação da natureza pelo homem e a transformação de si mesmo, por meio da atividade humana orientada e intencional.

Entretanto, ao longo do tempo, de acordo com Basso (1998), as condições alienantes promoveram uma ruptura entre o sentido e o significado do trabalho educativo para o homem. A atividade, enquanto ação intencional sobre a natureza com o objetivo de transformar o seu estado natural, não necessita mais de referências para sua ação (conhecimento prévio), essa atividade, corporificada no trabalho educativo atual, necessita apenas da experiência cotidiana, tratando-se de um conhecimento empírico fundamentado pela experiência cotidiana imediata.

Portanto, partimos da compreensão do trabalho educativo a partir da concepção do materialismo histórico, entendendo o sujeito na sua relação com a realidade objetiva material, com a cultura e com a natureza. O trabalho educativo esteve presente em todo o processo de apreensão das atividades humanas, conforme já mencionado nesta

investigação. Nesse sentido, de mediação, que a atividade docente ganha relevância, conforme afirma Facci (2004).

A valorização do trabalho docente, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, ocorre a partir dos estudos sobre a formação das funções psicológicas superiores e a formação de conceitos científicos. Não vamos adentrar nesse tema visto que já foi apresentado na primeira seção, no tocante a atividade do homem sobre a natureza, mas apenas relembrar, em linhas gerais, para compreender a importância do trabalho educativo.

Ao estudar sobre a formação do psiquismo humano, os estudiosos da Teoria Histórico-Cultural compreenderam que as funções psíquicas especificamente humanas são desenvolvidas na relação que o homem exerce com a realidade concreta, objetiva e sócio-histórica. A apropriação da cultura humana, material e intelectual, altera a atividade das funções psíquicas e concebe novos níveis de desenvolvimento. O desenvolvimento dessas funções, de acordo com Vigotski (1996) ocorre graças ao pensamento consciente em conceitos pelo ser humano, de modo que, com o desenvolvimento da linguagem, o homem consegue efetuar generalizações conceituais, realizar comunicação e dar um salto qualitativo na sua relação com os outros homens. É a partir deste cenário que se insere o ato educativo e a figura do professor: a formação e apropriação da ciência e da cultura pelo homem, realizam-se sempre pelo processo educativo, pelo ato de apropriar-se dos elementos historicamente construídos por meio da transmissão de outro indivíduo singular.

Esse princípio educativo ontológico, poderíamos assim dizer, é transmitido a figura do professor na escola, este visto como o mediador entre o aluno e o conhecimento historicamente sistematizado, assim, como “[...] mediador entre a vida do indivíduo e a história” (FACCI, 2004, p. 227).

A mediação é uma categoria chave na Teoria Histórico-Cultural e tem sido discutida por diferentes autores como Oliveira, Almeida e Arnoni (2007), Martins (2011), Libâneo (2011), Saviani (2015) entre outros. A mediação, para os estudiosos da Teoria Histórico-Cultural, consiste no processo educativo qual, os homens, por meio de outros homens, entram em contato com instrumentos produzidos historicamente e apropriam-se destes em um processo educativo. Assim, “O processo educativo é constituído de mediações, portanto não pode haver educação sem que haja mediação” (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007, p. 108).

Para Oliveira, Almeida e Arnoni (2007) a mediação realizada no ato educativo não possui o caráter pacificador de conflitos. Longe disso, a mediação precisa ser problematizadora intencionalmente, gerando contradição para, assim, permitir sínteses pelos sujeitos. Sujeitos, no plural, pois ao colocar-se como agente mediador entre o aluno e o conhecimento, o professor opera com signos e instrumentos historicamente construídos, sendo nesta relação dialética que o professor se objetiva e constitui-se como professor. A atividade de ensino mediadora possibilita a formação tanto do aluno quanto do professor (ARAÚJO, 2003; OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007).

Pesquisas como as de Araújo (2003), Bernardes (2006) e Moretti (2007), ao investigarem em campo a atividade docente, concluíram que os professores, ao organizarem suas atividades de ensino fundamentados pelos conceitos de trabalho, mediação e atividade, apropriaram da realidade concreta e perceberam a importância de sua atividade, no que diz respeito a organização da prática escolar, do papel da mediação como potencializadora para formação de conceitos e para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Para Martins (2011) o professor, ao pensar sobre sua prática escolar, no sentido organizacional e conceitual, forma uma imagem subjetiva da realidade, fundamenta sua prática, desenvolve-se psiquicamente e impõe um ensino sistematizado e qualitativamente modificado para seus alunos. Os sentidos e significados do trabalho educativo são apreendidos a partir do momento em que o professor percebe sua atividade enquanto ação que possibilita aprendizagem.

Nesse sentido, questionamos: as atuais políticas educacionais dos cursos de formação docente em Educação Física possibilitam a percepção do trabalho educativo dotado de sentido e significado? As organizações curriculares proporcionam aos acadêmicos compreender o papel mediador de suas atividades e quão formativo é para os docentes sua práxis fundamentada historicamente culturalmente?

De acordo com nossa investigação, não. As atuais políticas públicas de formação docente têm assumido a centralidade de competências individuais, tanto na formação de alunos quanto de professores. Na especificidade da formação em Educação Física, há ainda uma supervalorização da prática pela prática, esvaziada e distante da compreensão de sentido e significado. As organizações curriculares, orientadas pelas políticas educacionais, apontam para uma formação docente na qual se dificulta a compreensão, por parte dos professores, do papel mediador de sua atividade. Os professores em

formação, nessa perspectiva, aproximam-se de um papel como facilitadores e aplicadores de práticas prontas e imutáveis.

Compartilhamos do entendimento de Saviani (2013) de que a responsabilidade sobre a ação educativa está ligada em oferecer o conhecimento sistematizado a fim de possibilitar a formação das potencialidades humanas. Nesse sentido, a concretização do trabalho docente ocorre com a consciência e intencionalidade da ação pedagógica de modo a atender os objetivos propostos pela atividade de ensino. A consciência da ação precisa partir tanto da apropriação do conhecimento, quanto da compreensão da realidade. A relação dialética entre o conhecimento e a realidade sócio-histórica possibilita uma formação docente que se aproxime de um caráter emancipador e, conseqüentemente, uma prática pedagógica consciente e qualitativamente superior.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, a educação não é neutra, ela está inserida em um contexto de relação metabólica com as necessidades sociais. Nessa concepção, tanto a psicologia vigotskiana quanto a pedagogia de Saviani defendem a socialização e apropriação do que há de mais desenvolvido nas produções humanas: cultura, tecnologia, arte, ciência, literatura, entre outras elaborações humanas.

5.4. FORMAÇÃO PARA O ENSINO DA CULTURA CORPORAL

Compreendemos que, para a especificidade do trabalho docente em Educação Física, a fundamentação teórico-metodológica que melhor se aproxima de um caráter emancipador é uma formação pautada na concepção Crítico-Superadora da Educação Física, de Soares *et al.* (1992).

Soares *et al.*, (1992) estabelece como objeto da Educação Física escolar os elementos da Cultura Corporal. Esses elementos da Cultura Corporal correspondem as formas de representação do mundo, pelas expressões corporais humanas ao longo da história, como: os jogos, as lutas, as danças, o esporte, exercícios ginásticos, mímica, contorcionismo, malabarismo, entre outros símbolos representativos da realidade humana criados e desenvolvidos historicamente.

Essas formas, representativas e expressivas corporalmente, defendidas pela concepção Crítico-Superadora, surge como contraposição às ideias difundidas sobre Educação Física até a década de 1980. Isso porque até o final da década de 1970, o entendimento de atividades exclusivamente práticas e ordenadas pelo paradigma das

ciências biológicas, como instrução militar³⁸, aptidão física, para higiene e uma formação moral dos trabalhadores, consistiu-se como os principais fundamentos para a Educação Física escolar, conforme aponta Mello (2014).

Sobre esse período, Castellani Filho (1997) e Albuquerque *et al.* (2007) destacam as diferentes concepções ou abordagens pedagógicas sistematizadas na área da Educação Física, como: Concepção de Ensino aberto (HILDEBRANDT; LAGING, 1986); Abordagem Desenvolvimentista (TANI *et al.*, 1988); Abordagem Construtivista e Cognitivista (FREIRE, 1989); Concepção Cultural (DAOLIO, 1994); Abordagem Sociológica (BRACHT, 1992, 1997); Abordagem Crítico-Emancipatória (KUNZ, 1994); e Metodologia Crítico-Superadora (SOARES *et al.*, 1992). A percepção de homem é diferente em cada abordagem pedagógica da Educação Física, entretanto, nesta investigação, considera-se a Metodologia Crítico-Superadora a abordagem que mais se aproxima dos interesses defendidos pela classe trabalhadora.

Os conceitos a serem apreendidos e ensinados na prática escolar sobre os elementos da Cultura Corporal que envolvem o objeto da Educação Física escolar devem ater-se:

[...] como uma categoria explicativa que ordena, compreende e expressa uma realidade empírica que tem múltiplas determinações, e não somente uma tradução de uma “nota”. Isso significa levar em conta, nas análises, os inúmeros determinantes que asseguram os desempenhos, conhecimentos, habilidades e atitudes nas atividades escolares. Portanto, implica considerar, na avaliação do processo ensino-aprendizagem da Educação Física, que o desempenho do aluno (conhecimento, habilidades, atitudes) precisa ser entendido e explicado não somente em sua aparência, mas também naquilo que é possível reconhecer, enquanto determinantes de tais desempenhos. Isso deve ser fruto de um esforço pedagógico coletivo de professores e alunos. (SOARES *et al.*, 1992, p. 108).

Nesse sentido, para a Educação Física Crítico-Superadora se materializar na escola, faz-se necessário que os professores a compreendam e apliquem em suas práticas escolares, sendo o professor o mediador responsável por possibilitar a superação dos conceitos cotidianos e formação de conceitos científicos e, conseqüentemente, o desenvolvimento psíquico dos alunos. Isto posto, entende-se que o conhecimento sobre a

³⁸ Cabe aqui ressaltar a influência exercida durante vinte e um (21) anos de regime civil-militar no Brasil, período que influenciou a concepção de Educação Física no país, qual possuía por base um modelo puramente tecnicista.

prática pedagógica dos professores e sua organização do ensino tem sua gênese nos cursos de graduação, durante a formação inicial docente.

Nesse contexto, a Educação Física Crítico-Superadora aponta alguns elementos cruciais com que os professores precisam ter ciência para materializar uma prática escolar de acordo com os pressupostos emancipadores esperados:

É preciso que cada educador tenha bem claro: qual o projeto de sociedade e de homem que persegue? Quais os interesses de classe que defende? Quais os valores, a ética e a moral que elege para consolidar através de sua prática? Como articula suas aulas com este projeto maior de homem e de sociedade? (SOARES *et al.*, 1992, p. 26).

Assim, aprender e ensinar a Cultura Corporal, de acordo com a perspectiva Crítico-Superadora, deve ter o professor como figura responsável por conciliar tanto os conhecimentos específicos da Educação física, quanto a realidade social, exigindo do professor um compromisso político para oportunizar aos alunos apreensão de novos conhecimentos e de proximidade com a totalidade:

Por isso, entendemos a aula como um espaço intencionalmente organizado para possibilitar a direção e apreensão, pelo aluno, do conhecimento específico da Educação Física e dos diversos aspectos das suas práticas na realidade social (SOARES *et al.*, 1992, p. 87).

Contudo, conforme indica Peixoto (2021), é necessário realizar uma autocrítica quando da defesa cega pelo materialismo para não fazer dele um idealismo. De acordo com Peixoto (2021), na formação docente em Educação Física, muitas vezes, assume-se a defesa sob abordagem materialista reivindicando a existência da prática no ensino e no estágio supervisionado. Isso, pois, talvez, cria-se uma excessiva expectativa de:

[...] se encontrar empiricamente no trabalho pedagógico seja suficiente para conhecer aquilo que é a realidade deste trabalho. Ou talvez profundamente marcadas pela ilusão de que o simples remeter à prática resolva a problemática da ligação do sujeito com a objetividade, à materialidade. Ou, ainda, que talvez compreendamos que o problema fundamental não está em encharcar os horizontes dos estudantes em formação pré-profissional de realidade, mas de instrumentos que possibilitem compreender a totalidade de relações que determinam esta realidade e, dentro delas, trabalhar em perspectiva de luta de classes para transformá-las com profunda consciência dos limites desta atuação. (PEIXOTO, 2021, p. 87).

Não se pode reduzir tudo a prática, e fazer dela um idealismo, nem reduzir tudo a teoria. Historicamente, ao empunhar esforços em defesa de uma perspectiva, perde-se as importantes dimensões discutidas em embates anteriores: para combater o tecnicismo, nega-se a técnica; para combater a falta de formação pedagógico-didática, despreza-se a categoria trabalho e coloca em seu lugar a categoria da prática pragmática.

Desse modo, assentada na Teoria Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, a Educação Física Crítico-Superadora sistematiza, para sua prática escolar, alguns conceitos fundamentais, como de aprendizagem, de desenvolvimento e de mediação. O professor é o ser social já detentor do conhecimento socialmente elaborado, portanto ele é o mediador.

Partindo desse princípio, a formação inicial docente em Educação Física precisa estar constituída sob o entendimento do professor enquanto mediador e potencializador do desenvolvimento psíquico, possuindo o trabalho enquanto atividade criativa humana. Não significa supervalorizar a figura do professor em relação ao conhecimento ou ao aluno, mas sim ter a consciência de que sua atividade é mediadora e não facilitadora. Os elementos da Cultura Corporal, como jogo, ginástica, esporte e dança, precisam ser sistematizados pelo professor para que os alunos se apropriem da totalidade dos elementos constituintes. Apenas vivenciar o tango, enquanto movimento rítmico, ou o tênis, enquanto um simples esporte de rebater, não possibilita a apropriação da totalidade. O professor precisa compreender sua função mediadora ao passo de problematizar as contradições existentes desde os elementos técnicos existentes na dança, até o fator elitista e desigual imbricado em algumas práticas corporais como no tênis enquanto esporte. Este fator precisa estar assegurado nas políticas educacionais e nas organizações curriculares.

Nesse sentido, a formação docente na educação superior em Educação Física deve estar organizada sobre os aspectos técnicos, históricos, sociais e científicos das manifestações da Cultura Corporal. Dessa forma, as organizações curriculares dos cursos, orientadas pelas políticas educacionais, precisam definir suas propostas curriculares e pedagógicas dentro da concepção materialista de mundo, manifestando de forma clara e branda os pressupostos teóricos que fundamentam a formação docente. As políticas educacionais e as organizações curriculares precisam estar organizadas e sistematizadas com o máximo conhecimento historicamente elaborado, abordando a totalidade do objeto da área, para que, assim, torne-se uma formação onilateral e se aproxime de um caráter emancipador e humanizador.

Busca-se, portanto, na perspectiva psicológica Histórico-Cultural, na concepção pedagógica Histórico-Crítica de educação e na abordagem Crítico-Superadora de Educação Física, uma formação docente que compreenda a trajetória do trabalho social, ultrapassando a dimensão da experiência sensível, do imediato, mas que não a desconsidere. A prática é importante enquanto prática social. A técnica é importante enquanto controle corporal e domínio das manifestações mais desenvolvidas da Cultura Corporal. Empenha-se em razão da necessidade de uma formação com vistas a apreender o conhecimento historicamente elaborado pelo homem, os sentidos e significados dessas conquistas humanas e, assim, possibilitar aos docentes as condições para abstração e concretização de um trabalho educativo fundamentado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a organização curricular dos cursos de Educação Física das Universidades Públicas no Estado do Paraná e as implicações da BNC-Formação para a formação de professores. Ao concluir esta investigação, sem a presunção de instituir um limite quanto aos variados elementos nela examinados, apresentam-se alguns traços que já foram expostos no decurso deste texto e que possibilitam captar os apontamentos decorrentes das discussões realizadas.

A razão de estudar a temática da política educacional para o ensino superior surgiu da preocupação em compreender sob quais pressupostos epistemológicos estão baseados os cursos de formação inicial em Educação Física. O fato de a literatura apontar que as políticas educacionais no Brasil estão caminhando, desde o final do século XX, para o atendimento as demandas do mercado de trabalho, aqueceu o germe da investigação. Desta maneira, buscamos levantar a forma como os cursos de formação em Educação Física das IES públicas paranaenses enunciam e reproduzem essa perspectiva.

Como forma de apreender o movimento de transformação da sociedade capitalista em relação ao trabalho, para, posteriormente, detectar o papel do Estado no desenvolvimento das políticas econômicas, procuramos compreender a conjuntura histórica, social, econômica e política das relações humanas, sob um referencial materialista histórico. Fundamentados nesse referencial, partimos do entendimento de que os homens, ao agirem intencionalmente sobre a natureza, transformam o mundo material e transformam a si mesmos por meio do trabalho. Desse modo, sua atividade de trabalho com a realidade concreta é fator fundamental para o desenvolvimento de suas potencialidades especificamente humanas, alterando a qualidade de suas capacidades psíquicas.

As relações do homem com o trabalho e com os outros homens faz dele um ser social. É neste momento que surgem novas necessidades humanas que não apenas de subsistência, levando sua relação social a passar por diferentes formas organizacionais. Desde o primeiro contato do homem com a natureza, estabelecendo sua atividade de trabalho ontológico no comunismo primitivo, as organizações sociais e produtivas se transformaram em escravismo, depois no feudalismo e por fim no capitalismo. Exceto no comunismo primitivo, todas essas relações estiveram instituídas em uma divisão de classes: homem livre e escravo, senhor feudal e servo, opressores e oprimidos. Contudo,

para o nosso referencial teórico, é no capitalismo que a exploração do trabalho e o antagonismo de classes se intensificam.

A exploração é intensificada na sociedade burguesa por meio da divisão social do trabalho. O trabalho, que antes possibilitava o desenvolvimento das capacidades mentais do homem, com a fragmentação produtiva sob o comando dos proprietários dos meios de produção, determina aos seres uma condição de trabalho parcial, qual o trabalhador não tem mais o controle daquilo que produz, não se vendo mais em seu trabalho, inserindo-o, assim, em um trabalho estranhado. O estranhamento vivido pelos trabalhadores é ainda mais intensificado com a inserção das máquinas em substituição do trabalho manual. Essas modificações das relações produtivas deliberaram ao trabalhador uma limitação da produtividade mental, pois seu ofício não exigia mais os complexos processos de abstração e objetivação que condicionam o desenvolvimento psíquico humano.

Os modos de gestão político-econômicos da sociedade capitalista, no tocante a produção, trabalho assalariado e consumo, proporcionam profundas crises econômicas provocadas pelo acúmulo de capital. O Estado, criado para sustentar a propriedade privada e manter a divisão de classes, torna-se figura responsável por controlar essas crises. Para isso, utiliza-se de políticas econômicas de austeridade, como a adoção do neoliberalismo, na primeira metade do século XX.

A ideologia neoliberal, qual retoma as formulações do liberalismo clássico, teve seu início após a Segunda Guerra Mundial, com a criação do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI) sob o intuito de financiar a reconstrução dos países atingidos pela guerra. Esse modelo de financiamento estabeleceu condições para a concessão de créditos, fato que permitiu a inserção dos organismos internacionais na direção de políticas específicas para os países envolvidos. Como organizações mantedoras do *status quo*, visando reafirmar o sistema capitalista e a dominação burguesa, os organismos passaram a atuar na orientação de políticas educacionais sob o entendimento de que a educação era um mecanismo estratégico para atender as demandas sociais e, principalmente, as do mercado. Assim, a educação, vista como insumo para a formação do capital humano, teve suas orientações traçadas pelo poder internacional de agências como o Banco Mundial, a CEPAL e a UNESCO.

Os documentos orientadores das agências internacionais, portanto, direcionaram a educação de países em desenvolvimento no mundo, especialmente no âmbito da Educação Básica. Os princípios determinantes, lançados para a educação, consistiram em

formar sujeitos individualistas, competitivos e com habilidades e competências para se adaptarem as adversidades que regem a lógica capitalista.

O Ensino Superior, nesse cenário histórico-econômico da sociedade capitalista, especialmente no tocante aos cursos de formação docente, foi influenciado pelos princípios orientadores dos organismos internacionais, ao passo que considerava que a responsabilidade da formação do capital humano estava nas mãos dos profissionais formados nos cursos de licenciatura.

Ao postular uma compreensão acerca de como as perspectivas de formação de capital humano adentraram nos cursos de formação de professores de Educação Física, priorizou-se a análise das fontes documentais das diretrizes oficiais do MEC e das organizações curriculares dos cursos de graduação das IES públicas no estado do Paraná. Esse encaminhamento possibilitou a caracterização de duas categorias fortemente presentes na formação docente em Educação Física: formação para habilidades e competências e centralidade da prática adaptativa.

A ênfase para a formação de habilidades e competências passou a ser eixo de atenção das políticas curriculares educacionais a partir da década de 1990, na Educação Básica. Contudo, percebeu-se esse princípio também muito presente no Ensino Superior, mais precisamente nos cursos de formação de professores. As diretrizes para os cursos de licenciatura estão centradas no contexto de competências desde a resolução do Conselho Nacional de Educação nº 01 e 02/2002, como processo de padronização da formação docente. A orientação também foi seguida na especificidade da Educação Física por meio das resoluções específicas da área: CNE/CES nº 07/2004 e nº 06/2018. Todavia, tentou-se desarticular dessa padronização com a resolução CNE/CP nº 02/2015, qual objetivava um aumento da carga horária e uma articulação orgânica na formação, mas não se concretizou, pois esta foi substituída logo em seguida, em 2019, por meio da resolução CNE/CP nº 02/2019, BNC-Formação.

A BNC-formação, além de aderir aos princípios de formação por habilidades e competências, apresenta um caráter técnico e instrumental, qual identificamos e categorizamos como uma centralidade da prática adaptativa. Essa resolução, tendo como pano de fundo as políticas neoliberais, desconsidera a pesquisa como caráter formativo docente, empobrece a formação teórica e prioriza uma prática pragmática. Esses ideais foram apropriados também pelas organizações curriculares das IES públicas estaduais investigadas.

A lógica neoliberal possui um projeto de sociedade e formação humana ao padronizar a educação e os currículos. Passando a ideia de que os problemas da educação e, conseqüentemente, de toda a sociedade podem ser explicados pela ausência de um currículo padronizado, a política internacional e nacional ignoram as condições sociais e econômicas e padronizam a formação de professores dentro dos moldes necessários para seu projeto de manutenção de sociedade burguesa.

O movimento de adesão da ideologia neoliberal pelos cursos de licenciatura em Educação Física materializa uma redução da formação teórica dos professores e priorizam uma formação pragmática, para aplicar os conteúdos já estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa padronização, identificada nas organizações curriculares e na linguagem adotada pelos projetos pedagógicos, determina uma visão estreita de formação docente. O professor, já em sua formação, tem seu tempo e método controlado de aplicação do ensino. Com um currículo desenhado e já estabelecido, ele perde sua autonomia e a capacidade criativa de sistematização de aulas, assim, distanciando-se de uma formação emancipadora com o desenvolvimento de suas capacidades psíquicas.

No percurso desta investigação, a partir do estudo bibliográfico e documental, foi possível identificar que o movimento político-ideológico pelo qual as políticas educacionais e curriculares têm caminhado nas últimas décadas seguem a lógica neoliberal para o desenvolvimento de força produtiva adaptável. A dinâmica pedagógica e curricular, com base nos conceitos de eficiência, apresenta a formação de homem e sociedade como um objeto de disputa no Brasil, principalmente após o golpe de 2016. A busca pelo controle ideológico das instituições, das temáticas, dos currículos e da parceria público-privado, influenciou o contexto de elaboração e implementação da BNC-Formação e condicionou a formação docente a um profundo esvaziamento formativo. Contudo, cabe destacar que o caminho seguido na sistematização da BNC-Formação não é novidade, visto que ela simplesmente reproduz e intensifica a ideologia pragmática e neoliberal que avança sobre a educação nas últimas décadas.

Concluimos que, para superar o modelo pragmático que tem controlado a formação docente em Educação Física e se tornar uma formação emancipadora, faz-se preciso um projeto de sociedade que supere as amarras do capital, conforme Mészáros (2008). Contudo, é possível reivindicar uma formação com sentido e significado, que valorize a formação intelectual e que compreenda a trajetória do trabalho social, ultrapassando a dimensão da experiência sensível, do imediato. Os cursos de formação

docente precisam estar assentados na concepção do professor como mediador do conhecimento sistematizado e não como facilitador e aplicador de conteúdos prontos. Reivindica-se, assim, uma formação orientada pelo materialismo histórico, que forneça os elementos para que o indivíduo em formação compreenda a totalidade do mundo concreto e que sua prática escolar seja autônoma, criativa e desenvolva sua capacidade intelectual e política.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 75, p. 15-32, ago. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a03.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2021.
- ALBINO, A. C. A.; SILVA, A. F. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 137–153, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.966. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966>. Acesso em: 25 mar. 2022.
- ALBUQUERQUE, J. O. *et al.* A prática pedagógica da Educação Física no MST: possibilidades de articulação entre teoria pedagógica, teoria do conhecimento e projeto histórico. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 121-140, jan. 2007.
- ANDERÁOS, M. **Estudo das Propostas de formação profissional Desenvolvida pela Faculdade de Educação Física de Santo André**. 1998. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação Motora) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1998.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. Campinas: Boitempo, 2000.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho**: ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 29 de março de 2021. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200003>.
- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2006.
- AQUINO, C. A. B. de. *et al.* O fenômeno da precarização e da flexibilização laboral no âmbito da universidade pública brasileira: o caso dos professores substitutos. **Revista de Pensamento e Investigación Social**, v. 14, n. 1, p. 173-193, 2014.
- ARAÚJO, E. S. **Da formação e do formar-se: a atividade de aprendizagem docente em uma escola pública**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2003.
- AZEVEDO, M. L. N. de; VOLSI, M. E. F.; MIRANDA, P. R. (Orgs.). **Educação Superior**: as diversas faces da expansão. Maringá: Eduem, 2017.
- BALDAN, M.; CUNHA, E. V. R. Povoando subjetividades na “nova” política para a formação de professores no Brasil: uma discussão acerca das competências. **Série- Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, 11 set. 2020.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**. Washington, DC: Banco Mundial, 1996. Disponível em: <<https://documents1.worldbank.org/curated/pt/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2021.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial: O Estado num mundo em transformação**. 1997. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/272281468339883909/pdf/173000PUB0REPL00Box128848B00PUBLIC0.pdf>. Acesso em: 14 out. 2021.

BARATA-MOURA, JOSÉ. **Prática: para uma aclaração do seu sentido como categoria filosófica**. Lisboa: Colibri, 1994.

BARATA-MOURA, J. **As teses das “teses” – para um exercício de leitura**. Lisboa: Editorial Avante!, 2018.

BARBIERI, A. F. **Análise de políticas públicas brasileiras de educação e saúde na escola no contexto de crise estrutural do capital: a função social do programa saúde na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, p. 245. 2014.

BARBIERI, A. F. **Políticas para a educação básica no Brasil a partir dos anos de 1990: a conformação de uma agenda globalmente estruturada para a educação**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, p. 214. 2018.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, 1998.

BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038>. Acesso em: 28 out. 2021.

BENITES, L. C.; NETO, S. S.; HUNGER, D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n° 2, p. 343-360, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/8348>. Acesso em: 12 jul. 2021.

BERNARDES, M. E. M. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições do enfoque histórico-cultural para o ensino e aprendizagem**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006.

BEZERRA, A. M. C. **A Formação de professores no Brasil: um estudo das diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos professores (2002-2015)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, p. 179. 2017.

BOTELHO, T. R.; HELD, T. M. Da administração pública burocrática à gerencial: o desafio da politização da burocracia no presidencialismo de coalizão. **Revista do Direito**, n. 63, p. 163-185, 19 ago. 2021.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. Vitória: CEFD/UFES, 1997.

BRANCO, E. P. *et al.* BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades?. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 11, n. 25, p. 155–171, 2019. DOI: 10.28998/2175-6600.2019v11n25p155-171. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7505>. Acesso em: 25 mar. 2022.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF: MEC, 1993. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2021.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em: 14 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 13 abr. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2021.

BRASIL. **Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior**. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>. Acesso em: 21 out. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 009 de 08/05/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília: MEC/CNE, 2001a.

BRASIL. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10260.htm>. Acesso em: 27 mar. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**: institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002a.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002**: institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. Brasília, 2002b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES Nº 07, de 31/03/2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Diário Oficial da União. Brasília, Seção 1, p. 18, 05 abr. 2004.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2005]. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm. Acesso em: 27 mar. 2022.

BRASIL. Portaria Normativa nº 40. **Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação.** (DOU nº 239, seção 1, p. 39/43), 2007. Disponível em:
<<https://www.ufmg.br/dai/textos/Port%20aria%20Normativa%2040%20E-MEC.pdf>>
Acesso em: 01 maio 2021.

BRASIL. Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012. **Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 129, p. 22, 5 jul. 2012. Seção 1. Disponível em:< <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Unidade-1.pdf> >. Acesso em: 13 abr. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica.** Brasília, DF: MEC/SEF/DICEI, 2013a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 13 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio:** Documento orientador das ações de formação continuada de professores e coordenadores do Ensino Médio. Brasília: MEC, 2013b. Disponível em:
<http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/documento_orientador.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 13 abr. 2021.

BRASIL. **Minuta de Projeto de Resolução para audiência pública de 11/12/2015:** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física, Licenciatura. Brasília, 2015a. Disponível em:
<http://www.cbce.org.br/upload/biblioteca/Proposta%20de%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20DCN%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsica%20licenciatura.pdf>. Acesso em: 22 out. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Diário Oficial da União, Brasília, 2015b.

BRASIL. **Base nacional comum curricular:** educação é a base. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico> >. Acesso em: 13 abr. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 1 de 9 de agosto de 2017.** Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda

licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, p. 14, jul. 2017b. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70141-rcp001-17-pdf/file>>. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 3, de outubro de 2018**. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP n° 2, de 1° de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, out. 2018^a. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/98131-rcp003-18/file>>. Acesso em: 21 out. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES n° 6 de 18 de dezembro de 2018**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, ed. 243, p. 48, 19 dez. 2018b. Seção 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104241-rces006-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=3019>. Acesso em: 20 out. de 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 15 de abril de 2021.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, 1998. n. 45, p. 49-95. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/xQZRPfMdrHyH3vjKLqtmMWd/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 17 out. 2021.

CAPRIOGLIO, C. A. *et al.* Análise da L.D.B. da Educação Nacional Lei n° 9394/96, Visão Filosófico-política dos pontos principais. **Revista Eletrônica, Metavnoia**, São João Del Rei, n. 2, 2000.

CARINHATO, P. H. Neoliberalismo, reforma do estado e políticas sociais nas últimas décadas do século XX no Brasil. **Revista Aurora**, Marília, v. 2, n. 3, p. 37-46, 2008. Disponível em: http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Aurora/aurora_n3_misclanea_01.pdf. Acesso em: 27 out. 2021.

CARVALHO, E. Hayek e Friedman e as origens do neoliberalismo. **Dimensões**, v. 11, 2000.

CARVALHO, E. J. G. de. Política e Gestão da Educação: explorando o significado dos termos. **Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, v. 21, n. 41, p. 77-96, 2016.

CASTELLANI FILHO, L. Projeto de reorganização da trajetória escolar no ensino fundamental: uma proposta pedagógica para a Educação Física. **Revista da Educação Física**, v. 8, n. 1, p. 11-19, 1997.

CASTELLANI FILHO, L. Formação Em Educação Física No Âmbito da Educação Superior Brasileira: Aproximações ao Cenário Sulamericano. *In: ALMEIDA, M. de L. P. de; CATANI, A. (org.). Políticas de Educação Superior na América Latina*. Rio de janeiro: Mercado das Letras, 2011.

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 & Sociedade**, v. 22, n. 75, 2001. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a06.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2021.

CHAVES, V. L. J. O ensino superior privado-mercantil em tempos de economia financeirizada. *In*: CÁSSIO, F. **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

CONFEF. **Resolução 046/02, de 18 de fevereiro de 2002**. Dispõe sobre a Intervenção do Profissional de Educação Física e respectivas competências e define os seus campos de atuação profissional. Rio de Janeiro, 2002.

CROCE, M. L; ROGGERO, R. Notas sobre Políticas, Políticas Públicas e seu significado para pensar o Tempo-Memória em Educação. *In*: BAPTISTA, A. M. H; ROGGERO, R; MAFRA, J. F. (org.). **Tempo-Memória**: perspectivas em educação. São Paulo: BT Acadêmica, 2015. v. 1. p. 265-282.

CROCHIK, J. L. *et al.* **Inclusão e discriminação na educação escolar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

CRUZ, A.C.S. **O embate de projetos na formação de professores de Educação Física**: além da dualidade licenciatura-bacharelado. 2009. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

CUNHA, M. V. da. **John Dewey e a utopia democrática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CURADO, S. K.A.P.C.A. Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. *In*: UCHOA, A.M.C.; LIMA, A.M; SENA, I.P.F. S. (org.). **Diálogos críticos, volume 2**: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública? Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 102-122.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição**: Elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

D'ÁVILA, R. C. **A reforma curricular do curso de licenciatura em Educação Física da USP (2004/2006): posições e tomadas de posição no campo universitário**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, p. 207. 2014.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. São Paulo: Papirus, 1994.

DEITOS, R. A. **Ensino Médio e Profissional e seus vínculos com o BID/BIRD**: os motivos financeiros e as razões ideológicas da política educacional. Cascavel: EDUNIOESTE, 2000.

DIAS, R. E; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, 2003.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 234–252, 2002.

- DOURADO, L. F. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas. **Educação e Sociedade**. v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007.
- DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, v. 36, n. 131, p. 299-324, 2015.
- DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2ª Ed –Campinas: Autores Associados, 2001.
- DUARTE, N. **Sobre o construtivismo**. 2ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.
- DUARTE, N. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 5, n. 2, p. 59-72, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/124954>. Acesso em: 26 mar. 2022.
- ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHURE, M. (org.). La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología). Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.
- EVANGELISTA, O.; SHIROMA, A. O. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, G.; RUMMERT, S. M.; GONÇALVES, L. **Trabalho e educação**: interlocuções marxistas. Rio Grande: Editora da FURG, 2019. p. 84-120.
- 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 vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- FAVARO, N. de A. L. G. **O projeto político-estratégico da pedagogia histórico-crítica**: uma análise das origens, do desenvolvimento, dos dilemas e da relação entre a escola pública e a luta socialista. 2014. 622 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/123272>>. Acesso em: 14 out 2021.
- FERNANDES, F. **Universidade Brasileira**: Reforma ou Revolução? 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020.
- FRANZ, A. H.; RODRIGUES, M. S. Da Universidade operacional à Universidade empreendedora: reflexões sobre o avanço do neoliberalismo na educação superior brasileira. **Simbiótica. Revista Eletrônica**, v. 8, n. 1, p. 53-85, 2021.
- FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.
- FREITAS, S. C. de; MOLINA, A. A. Estado, políticas públicas educacionais e formação de professores: em discussão a nova resolução CNE/CP n. 2, de 20 de fevereiro de 2019. **Pedagogia em foco**, v. 15, n. 13, p. 62-81, 2020.
- FREITAS, R. G; OLIVEIRA, M. R. F.; COELHO, H. R. Recentes Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Educação Física e ruptura na formação: apontamentos preliminares. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 1, p. 245–253, 2019. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/21959>. Acesso em: 29 out. 2021.

- FRIEDMAN, M; FRIEDMAN, R. **Liberdade de escolher**: o novo liberalismo econômico. Rio de Janeiro: Record, 1980.
- FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.
- 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, M. G; ATHAYDE, P; LARA, L. (org.). **Formação profissional e mundo do trabalho**. Natal: EDUFRN, 2020, p. 115-135.
- GARCIA, M. M. A. Reformas curriculares e formação inicial: saberes e profissionalização. **Educação Unisinos**. v. 19, n. 1, p. 57-67, 2015.
- GASPARIN, J. L; PETENUCCI, M. C. Pedagogia histórico crítica: da teoria à prática no contexto escolar. **Dia a dia Educação, Paraná**, v. 2, p. 2289-8, 2014.
- GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *In*: GENTILI, Pablo; SILVA, T. T. da (org.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1999.
- GONÇALVES, S; MOTA, M. R; ANADON, S. A Resolução CNE/CP n. 2 de 2019 e os retrocessos na formação de professores. **Revista Formação em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610/896>. Acesso em: 20 out. 2021.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. vol. 4, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- HARVEY, D. **A condição Pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.
- HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 17. Ed. São Paulo: Loyola, 2008.
- HAYEK, F. A. **O caminho da servidão**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1987.
- HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.
- HÖLFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001.
- IMBERT, F. **Para uma práxis pedagógica**. Brasília: Plano Editora, 2003.
- IPARDES. **Caderno Estatístico Municipal**. Paraná, 2020.
- IRIGARAY, H. A. R. *et al.* Vínculos profissionais e sentido do trabalho: uma pesquisa com professores do ensino superior. **RAM. Revista de Administração Mackenzie**, v. 20, n.1, p. 1-27, 2019.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KUENZER, A. Z. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico no Senac**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, jan/abr., 2003.
- KUENZER, Acácia Zeneida; RODRIGUES, Marli de Fátima. Curso de pedagogia ou Normal Superior?. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação- Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 23, n. 2, 2007.

- KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.
- LAZARETTI, L. **Daniil Borisovich Elkonin: um estudo das idéias de um ilustre (des)conhecido no Brasil**. 2008. 252 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de São Paulo. Assis, 2008.
- LEFEBVRE, H. **Sociologia de Marx**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1968.
- LEHER, R. Educação no governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. *In*: MAGALHÃES, J. P. A. *et al.* **Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. p. 369-412.
- LEONTIEV, A.N. El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. *In*: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)*. Moscou: Progreso, 1987. p. 57-70.
- LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2. Ed. São Paulo: Centauro, 2004.
- LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010.
- LIBÂNEO, J. C. Didática e o Trabalho Docente: a mediação didática do professor nas aulas. *In*: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Orgs.). **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a Didática**. Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011, p. 85-100.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ed. São Paulo: Cortez., 2012.
- LIMA, K. R. de S. Educação superior em tempos de ajustes neoliberais e regressão de direitos. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 513-524, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/wdxjJZtCZXFCvpKPVQ7RgQf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 mar. 2022.
- LOPES, E. C. P. M.; CAPRIO, M. As influências do modelo neoliberal na educação. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 5, p. 1-16, 2008. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9152>. Acesso em: 28 out. 2021.
- LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. 2ed. V. I, II e III. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- MAGALHÃES, C. H. F. **Obstáculos da Pedagogia Histórico-Crítica no cotidiano da escola**. Maringá: Eduem, 2012.
- MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2007.
- MANFREDI, S. M. Trabalho, qualificação e competência profissional-das dimensões conceituais e políticas. **Educação & Sociedade**, v. 19, n. 64, p. 13-49, 1999.
- MARQUES, R. M.; XIMENES, S. B; UGINO, C. K. Governos Lula e Dilma em matéria de seguridade social e acesso à educação superior. **Revista de Economia Política**, v. 38, n. 3, p. 526-547, 2018.

- MARTINELLI, T. A. **A Educação Física e a cultura no contexto da crise estrutural do capital**: divergências teóricas e suas raízes filosóficas. 2013. 417 f. Tese (doutorado em Educação) -Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.
- MARTINELLI, T. A. P. *et al.* A Educação Física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 76-95, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p76/32564>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- MARTINS, L. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de São Paulo, Marília, 2001.
- MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano, Campinas: Autores Associados, 2007.
- MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Tese (Livre Docência) – Universidade Estadual Paulista, 2011.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Livro 1. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Livro 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MARX, K.; ENGELS, F. V. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.
- MELLO, R. **A necessidade da Educação Física na escola**. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.
- MELO, M. P; FALLEIROS, I. Reforma da aparelhagem estatal: novas estratégias de legitimação social. *In*: NEVES, L. M. W. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 175-192.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2011a.
- MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: Rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2011b.
- MEZAROBBA, G. **Imperialismo e educação**: a relação entre a educação pública e as fundações e institutos empresariais no Brasil. 2017. 405f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: [https://tede.utp.br/jspui/bitstream/tede/1730/2/IMPERIALISMO%20E%20EDUCACA O.pdf](https://tede.utp.br/jspui/bitstream/tede/1730/2/IMPERIALISMO%20E%20EDUCACA%20O.pdf). Acesso em: 13 abr. 2021.

- MILESKI, K. G. **Os guarani no norte do Paraná: cultura corporal e educação escolar indígena**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.
- MIRANDA, M. G. Pedagogias Psicológicas e Reforma Educacional. *In*: DUARTE, N. (org.). **Sobre o Construtivismo: Polêmicas do nosso tempo**. Campinas: Autores Associados, 2.ed, 2005. p. 23-40.
- MIRANDA, P. R. **Fies e Prouni na expansão da Educação Superior: Quanto vale o conhecimento no Brasil?** 282f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.
- MISOCZKY, M. C. A.; ABDALA, P. R. Z.; DAMBORIARENA, L. A. A trajetória Ininterrupta da Reforma do Aparelho de Estado no Brasil: Continuidades nos Marcos do Neoliberalismo e do Gerencialismo. **Administração Pública e Gestão Social**. v. 9, n. 3, p. 184-293. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/apgs/article/view/5126>. Acesso em: 20 mar. 2022.
- MONTEIRO, J. H. de L. **As Objetivações do Jogo na BNCC: Considerações à luz da perspectiva histórico-cultural**. 57f. Monografia (Graduação em Educação Física) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.
- MOREIRA, J. A. da S. *et al.* Banco Mundial e as Recomendações Atuais para as Políticas Educacionais no Brasil. **FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação**, [S.l.], v. 10, 2020. ISSN 2236-5907. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/90622/58619>. Acesso em: 10 abr. 2021.
- MORETTI, V. D. **Professores de matemática em atividade de ensino: uma perspectiva histórico-cultural para a formação docente**. 2007. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- NASCIMENTO, C. N. **A atividade pedagógica da Educação Física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal**. 2014. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.
- NEVES, L. M. W; FERNANDES, R. R. Política Neoliberal e Educação Superior. *In*: NEVES, L. M. W. (org.). **O Empresariamento da Educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002, p. 21-40.
- 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.
- NOZAKI, H. T. Trabalho e educação na atualidade: mediações com a educação física brasileira. **Educação**, [S. l.], v. 40, n. 1, p. 183–200, 2015. DOI: 10.5902/1984644413244. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/13244>. Acesso em: 24 mar. 2022.
- OLIVEIRA, D. A. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. [S.l: s.n.], 2010.

OLIVEIRA, E. M. de; ALMEIDA, José Luís Vieira de; ARNONI, Maria Eliza Brefere. **Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2007.

ONU. Organização Mundial das Nações Unidas. **Educação: um Tesouro a Descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1996. Disponível em: <<http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2021.

ONU. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. 1998a. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2021.

ONU. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos**. Nova Delhi, 6 de dezembro de 1993. 1998b. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2021.

ONU. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). **Educação para Todos: o compromisso de Dakar**. Brasília, DF: UNESCO, CONSED, 2001. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-dakar.html>>. Acesso em: 16 abr. 2021.

ONU. **Declaração de Incheon Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. 2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2021.

PADILHA, V. Se o trabalho é doença, o lazer é remédio? In: MÜLLER, A.; DA COSTA, L. P. **Lazer e trabalho: um único ou múltiplos olhares**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, p. 243-266, 2003.

PEIXOTO, E. M. de M. **Para a crítica dos fundamentos da formação de professores no Brasil**. O problema da prática. Goiânia: Edições Gárgula; Kelps, 2021.

PEREIRA, J. A. G. **Formação em Educação Física: discursos e a prática curricular**. 2014. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PERONI, V. M. V; CAETANO, M. R. O público e o privado na educação: Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 9, n. 17, 2015.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional**. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

PSL. **O Caminho da Prosperidade: Proposta de Governo**. 2018. Disponível em: https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_1534284632231.pdf. Acesso em: 27 mar. 2022.

PUELLO-SOCARRÁS, J. F. Neoliberalismo, antineoliberalismo, nuevo neoliberalismo: episodios y trayectorias económico-políticas suramericanas (1973-2015). In: VILLAGRA, L. R. (Coord.). **Neoliberalismo en America Latina**: crisis, tendencias y alternativas. Buenos Aires: Clacso, 2015. p. 19-42.

PUELLO-SOCARRÁS, J. F. Novo neoliberalismo: arquitetura estatal no capitalismo do século XXI. **Revista Eletrônica de Administração**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 35-65, 2021.

QUEIROZ, V. Fundo de Financiamento Estudantil (FIES): uma nova versão do CREDUC. **Universidade e Sociedade**, v. 24, n. 55, p. 44-57, 2015. Disponível em: <https://www.andes.org.br/img/midias/7642a1db844d305c70e26b4ee0b1a7321548264588.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2022.

RABELO, J; SEGUNDO, M. D. M; JIMENEZ, S. Educação para todos e reprodução do Capital. **Revista Trabalho Necessário**, v. 7, n. 9, 2009.

RAMOS, M.N. Políticas educacionais: da pedagogia das competências à pedagogia histórico-crítica. In: BARBOSA, M.V.; MILLER, S.; MELLO, S.A. (org.). **Teoria histórico-cultural**: questões fundamentais para a educação escolar. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. v. 1. p. 59-76.

REIS, G.; GONÇALVES, R. M. Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica: dilemas, embates e pontos de vista. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, v. 25, n. 55, p. 155-180, 2020.

RIKOWSKI, G. Privatização em educação e formas de mercadoria. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 393-413, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i21.810>.

RUIZ, M. J. F.; CZERNISZ, E. C. DA S.; FERNANDES, T. DA C. Políticas para a Educação Superior nos limites da democracia liberal. **Reflexão e Ação**, v. 26, n. 3, p. 123-135, 2018.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SANTANA, F. C. DE M.; DE PAULA, E. F.; PEREIRA, P. S. Potencialidades da Resolução CNE/CP Nº 02/2015 diante das (des)construções curriculares para a formação de professores(as) de matemática. **Revista de Educação Matemática**, v. 19, p. 1-25, 2022.

SANTOS, J. E. R. **Política de avaliações externas**: a ênfase na questão das competências cognitivas e socioemocionais. 2015. 170 f. Dissertação (Mestrado em

- Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2015%20-%20Jane%20Eire.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2021.
- SANTOS, T. A.; FILHO, M. P. S. A construção da autonomia do professor presente nas diretrizes curriculares nacionais de formação inicial das últimas duas décadas. **Colloquium Humanarum**. [S. l.], v. 17, p. 277–294, 2020. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3720>. Acesso em: 24 mar. 2022.
- SANTOS JÚNIOR, O. G. dos; BASTOS, R. dos S. As (novas) diretrizes curriculares nacionais da educação física: a fragmentação repaginada. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 317–327, 2020. DOI: 10.9771/gmed.v11i3.34754. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/34754>. Acesso em: 24 mar. 2022.
- SAVIANI, D. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. *In*: LOMBARDI, J. C., SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 13-24.
- SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na História da Educação Brasileira**. São Paulo: Anais ANPED, 2005.
- SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 07–19, 2011. DOI: 10.5216/rpp.v9i1.15667. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/15667>. Acesso em: 19 mar. 2022.
- SAVIANI, D. **Educação Brasileira: estrutura e sistema**. 11. ed. ver. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11^a ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SAVIANI, D. **Política e educação no brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação de ensino**. 7^a ed. Campinas: Autores Associados, 2015.
- SFORNI, M. S. F; GALUCH, M. T. B. Procedimentos investigativos com base nos pressupostos da teoria histórico-cultural e da teoria da atividade. *In*: Lizete Shizue Bomura Maciel; Nerli Nonato Ribeiro Mori. (Org.). **Pesquisa em Educação: múltiplos olhares**. 1 ed. Maringá: EDUEM, 2009. p. 117-134.
- SGUISSARDI, V. Educação superior no limiar do novo século: traços internacionais e marcas domésticas. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 3, n. 7, p. 121–144, 2002. DOI: 10.7213/rde.v3i7.4912. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/4912>. Acesso em: 4 abr. 2022.
- SGUISSARDI, V. Educação Superior no Limiar do Novo Século: traços internacionais e marcas domésticas. *In*: ZAINKO, M. A; GISI, M. de L. (Org.). **Políticas e Gestão da Educação Superior**. 1 ed. Curitiba, Florinópolis: Champagnat; Insular, 2003, v. 1, p.195-222.
- SGUISSARDI, V. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educação e Sociedade**, v. 36, n. 133, p. 867-889, 2015.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, S. M. **Diretrizes Curriculares Nacionais e a formação de professores: flexibilização e autonomia**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006.

SILVA, A. V. M. da. O modelo neoliberal de educação e as políticas de formação de professores. **Pesquisa e Debate em Educação**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 103–114, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31839>. Acesso em: 24 mar. 2022.

SILVA, G. G. da; FRIZZO, G. F. E. Crítica à regulamentação da profissão e à produção científica defensora do sistema CONFEF/CREFs. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 23, n. 36, p. 149-168, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2011v23n36p149>. Acesso em: 24 mar. 2022.

SILVA, A. A. P.; ORTIGÃO, M. I. R. O curso de Pedagogia e os retrocessos na legislação educacional: uma ofensiva às possibilidades de formação crítica. **Série- Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, v. 25, n. 55, p. 95-116, 2020.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino de Educação Física**. 12. ed. Campinas: Cortez, 1992.

SOLER, V. **Considerações sobre o papel dos programas televisivos infantis na brincadeira da criança e no desenvolvimento do psiquismo infantil**. 2012. 148 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

SOUZA, A. R. A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. **RBPAAE**, v. 32, n. 2, p. 463–485, 2016. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/63947/38376>. Acesso em: 26 out. 2021.

SOUZA, M. N. de. **Condições de trabalho e remuneração docente: o caso do professor temporário na Rede Estadual de Ensino do Paraná**. 2011. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

TAFFAREL, C. N. Z. Formação de professores de Educação Física: diretrizes para a formação unificada. **Kinesis**, v. 30, n. 1, p. 95-133, 2012.

TAFFAREL, C. N. Z. Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino Crítico-superadora da Educação Física: Nexos e determinações. **Revista Nuances: estudos sobre Educação**. São Paulo, v. 27, n. 1, p. 5-23, jan/abr. 2016.

TANI, G. *et al.* **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EDUSP, 1988.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

TONET, I. A educação numa encruzilhada. In: TONET, I. **Educação contra o capital**. 3ª ed. São Paulo, 2016.

- UEL. **Resolução CEPE nº 255/2009**. Reformula o Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física – Habilitação: Licenciatura, a ser implantado a partir do ano letivo de 2010. 2009.
- UEM. **Resolução nº 102/2015**. Aprovar novo projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física – Licenciatura – Turno Integral. 2015.
- UEM. **Resolução nº 64/2018**. Aprovar a criação de disciplinas e alterações na Matriz Curricular do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Educação Física – Licenciatura – Turno Integral. 2018a.
- UEM. **Resolução nº 65/2018**. Aprovar a criação de disciplinas e alterações na Matriz Curricular do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Educação Física – Licenciatura – Turno Noturno. 2018b.
- UEM. **Resolução 61/2021**. Aprovar Matriz Curricular e o Plano de Disciplinas do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Educação Física – CRV/Ivaiporã – Licenciatura e Bacharelado. 2021.
- UENP. **Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física – Licenciatura**. Campus de Jacarezinho. 2016.
- UEPG. **Resolução CEPE nº 79, de 19 de dezembro de 2013**. Aprova novo projeto pedagógico do curso de licenciatura em Educação Física, da UEPG. 2013.
- UNESPAR. **Projeto Político-Pedagógico**. Curso de Graduação em Educação Física: Graduado Bacharel em Educação Física e Graduado Licenciado em Educação Física. 2019.
- UNICENTRO. **Resolução nº 13-COU/UNICENTRO, de 23 de novembro de 2020**. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Educação Física, do *Campus* Cedeteg, da UNICENTRO, e dá outras providências. 2020a.
- UNICENTRO. **Resolução nº 12-COU/UNICENTRO, de 23 de novembro de 2020**. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Educação Física, do *Campus* de Irati, da UNICENTRO, e dá outras providências. 2020b.
- UNIOESTE. **Resolução nº 244/2018-CEPE, de 6 de dezembro de 2018**. Altera o Projeto Político-pedagógico do Curso de Educação Física – Licenciatura, do *campus* de Marechal Cândido Rondon. 2018.
- VASCONCELOS, C. de M de. **Política educacional brasileira e a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Física: concepções do município de Marialva**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2020.
- VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?. **Cadernos Cedes**, v. 23, p. 267-281, 2003.
- VENTURA, P. R. V; ANES, R. R. M. Formação profissional em Educação Física: dilemas, divergências e protagonismos das DCN atuais. *In*: SOARES, M. G; ATHAYDE, P; LARA, L. (Org.). **Formação profissional e mundo do trabalho**. Natal: EDUFRN, 2020, p. 13-29.
- VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas IV**. Problemas de Psicología General. Madrid, España: Visor, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo. Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V**. Problemas del desarrollo de la psique. Madrid, España: Visor, 1997.

WCEFA. **Declaração Mundial sobre educação para todos**. Brasília: Unicef, abr/1990, p.69-83.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – CATEGORIZAÇÃO: MATRIZ CURRICULAR UEL

Ano	Subárea	Disciplina	Carga horária			
			Total	Teórica	Prática	T./Prat.
1º	(d)	Teoria e metodologia de esportes coletivos I	60h	0h	0h	60h
	(a)	História da Educação no Brasil	60h	60h	0h	0h
	(d)	Teoria Geral da Ginástica	60h	60h	0h	0h
	(d)	Esporte, Educação e Sociedade	60h	60h	0h	0h
	(f)	Intervenção docente e formação profissional em Educação Física	60h	60h	0h	0h
	(a)	Filosofia	60h	60h	0h	0h
	(b)	Anatomia do Aparelho Locomotor	60h	60h	0h	0h
	(b)	Biologia Celular na Educação Física	30h	0h	0h	30h
	(b)	Cinesiologia do Movimento Humano	30h	30h	0h	0h
	(a)	Sociologia B	30h	30h	0h	0h
	(e)	Saúde, Sociedade e Educação Física	30h	30h	0h	0h
	(d)	Educação Física e pessoas com necessidades educacionais especiais I	30h	30h	0h	0h
	(a)	Antropologia A	30h	30h	0h	0h
	2º	(b)	Comportamento Motor I	60h	60h	0h
(d)		Teoria e Metodologia de Esportes Individuais	60h	0h	0h	60h
(f)		Processo ensino-aprendizagem na Educação Física I	60h	60h	0h	0h
(b)		Fisiologia da ação motora	60h	60h	0h	0h
(d)		Teoria e metodologia da ginástica	60h	0h	0h	60h
(d)		Educação Física e pessoas com necessidades educacionais especiais II	60h	0h	0h	60h
(a)		História da Educação Física	60h	60h	0h	0h
(b)		Introdução à Fisiologia	30h	30h	0h	0h
(a)		Teorias e metodologias do jogo	30h	30h	0h	0h
(a)		Teoria do conhecimento	30h	30h	0h	0h
(e)		Antropometria	30h	30h	0h	0h
(e)		Educação Física e Ciência	30h	30h	0h	0h
(f)		Estágio curricular na formação de professores de Educação Física	30h	30h	0h	0h

3º	(b)	Comportamento Motor II	60h	60h	0h	0h
	(f)	Processo de ensino aprendizagem na Educação Física II	60h	60h	0h	0h
	(d)	Ginástica e Educação	60h	0h	0h	60h
	(f)	Organização curricular na Educação Física I	60h	60h	0h	0h
	(a)	Políticas Educacionais e Educação Física	60h	60h	0h	0h
	(d)	Jogo, Educação Física e Educação	60h	0h	0h	60h
	(f)	Organização do Estágio Curricular Supervisionado	30h	30h	0h	0h
	(d)	Teoria e Metodologia da Dança	60h	0h	0h	60h
	(f)	Estágio Curricular Supervisionado I (EMH)	200h	0h	200h	0h
	(c)	Metodologia da Pesquisa em Educação Física	30h	30h	0h	0h
	(f)	Construção do sujeito moral e ético na instituição educativa	30h	30h	0h	0h
	(c)	Projetos de Trabalho de Conclusão de Curso (EMH)	30h	30h	0h	0h
4º	(d)	Teoria e Metodologia de Esportes Coletivos II	60h	0h	0h	60h
	(d)	Teoria e Metodologia de Esportes Individuais II	60h	0h	0h	60h
	(d)	Teoria e Metodologia de Lutas	60h	0h	0h	60h
	(d)	Dança e Educação	60h	0h	0h	60h
	(f)	Organização Curricular na Educação Física II	60h	60h	0h	0h
	(f)	Estágio Curricular Supervisionado II (EMH)	200h	0h	200h	0h
	(c)	Trabalho de Conclusão de Curso (EMH)	60h	60h	0h	0h
	(d)	Teoria e Metodologia de Atividades Motoras Aquáticas	30h	0h	0h	30h
	(d)	Teoria e Metodologia dos Esportes e Modalidades Alternativas	30h	0h	0h	30h
	(e)	Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	60h	30h	30h	0h
(e)	Prevenção de acidentes nas aulas de Educação Física	30h	30h	0h	0h	
TOTAL		49 disciplinas	2.650h	1.470h	430h	750h

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas matrizes e ementas das disciplinas.

Legenda: (a) Relação ser humano-sociedade; (b) Biológica do corpo humano; (c) Produção do conhecimento científico e tecnológico; (d) Culturais do movimento humano; (e) Técnico-instrumental; e (f) Didático-pedagógico.

APÊNDICE 2 – CATEGORIZAÇÃO: MATRIZ CURRICULAR UEM (Campus Maringá)

	Subárea	Disciplina	Carga horária			
			Total	Teórica	Prática	T./Prat.
	(b)	Anatomia Humana Sistêmica e Aplicada ao movimento	136h	-	-	136h
	(d)	Atletismo	68h	-	-	68h
	(b)	Biologia celular e do exercício físico	68h	-	-	68h
	(b)	Bioquímica	68h	-	-	68h
	(e)	Crescimento e desenvolvimento físico	34h	-	-	34h
	(a)	Fundamentos da Educação Física	102h	-	-	102h
	(d)	Introdução aos Esportes Coletivos	68h	-	-	68h
	(d)	Jogos, brinquedos e brincadeiras	68h	-	-	68h
	(d)	Rítmica e Expressão Corporal	68h	-	-	68h
	(e)	Aprendizagem e Desenvolvimento motor	68h	-	-	68h
	(f)	Didática em Educação Física	102h	-	-	102h
	(b)	Fisiologia Humana	68h	-	-	68h
	(b)	Fisiologia do Exercício Físico	68h	-	-	68h
	(d)	Fundamentos da Dança	68h	-	-	68h
	(a)	Fundamentos da Educação e Educação Física	102h	-	-	102h
	(d)	Introdução à Ginástica	68h	-	-	68h
	(c)	Iniciação à Ciência e à Pesquisa	68h	-	-	68h
	(e)	Medidas e Avaliação em Educação Física	68h	-	-	68h
	(d)	Atividades Aquáticas	68h	-	-	68h
	(d)	Basquetebol	68h	-	-	68h
	(b)	Biomecânica	68h	-	-	68h
	(d)	Ginástica	68h	-	-	68h
	(d)	Handebol	68h	-	-	68h
	(f)	Educação Física Escolar	102h	-	-	102h
	(f)	Psicologia da Educação Aplicada	68h	68h	-	-
	(e)	Socorros em Educação Física	34h	-	-	34h
	(a)	Teoria dos Jogos	68h	-	-	68h
	(e)	Bases do Treinamento Desportivo	68h	-	-	68h
	(e)	Educação Física para Pessoas com Deficiência	68h	-	-	68h

(a)	Estudos do Tempo Livre e Trabalho	68h	-	-	68h
(d)	Futsal	68h	-	-	68h
(d)	Futebol	68h	-	-	68h
(e)	Introdução à Libras - Língua Brasileira de Sinais	68h	68h	-	-
(c)	Produção do conhecimento em Educação Física	34h	-	-	34h
(c)	Optativa I: Análise de dados quantitativos em EF; ou Análise de dados qualitativos em EF	68h	-	-	68h
(d)	Voleibol	68h	-	-	68h
(f)	Políticas Públicas em Gestão Educacional para Docência em Educação Física	68h	-	-	68h
(f)	Estágio Curricular Supervisionado I	240h	68h	172h	-
(e)	Atividade Física para Populações Especiais	68h	-	-	68h
(d)	Capoeira	68h	-	-	68h
(d)	Lutas	68h	-	-	68h
(b)	Nutrição e Metabolismo na Atividade Física	68h	-	-	68h
-	Optativa II	68h	-	-	68h
-	Optativa III	68h	-	-	68h
(e)	Organização, Administração e Gestão na Educação Física	68h	-	-	68h
(c)	Seminário de Pesquisa	34h	-	-	34h
(f)	Estágio Curricular Supervisionado II	240h	68h	172h	-
TOTAL		47 disciplinas			

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas matrizes e ementas das disciplinas.

Legenda: (a) Relação ser humano-sociedade; (b) Biológica do corpo humano; (c) Produção do conhecimento científico e tecnológico; (d) Culturais do movimento humano; (e) Técnico-instrumental; e (f) Didático-pedagógico.

APÊNDICE 3 – CATEGORIZAÇÃO: MATRIZ CURRICULAR UEM (Campus Ivaiporã)

		Subárea	Disciplina	Carga horária			
				Total	Teórica	Prática	T./Prat.
NÚCLEO COMUM DE FORMAÇÃO GERAL	1º ANO	(d)	Esportes Coletivos I	68h	-	-	68h
		(a)	Corpo, Gênero e Sexualidade	68h	-	-	68h
		(b)	Anatomia Humana	102h	68h	34h	-
		(e)	Bases Biológicas da Educação Física	102h	102h	-	-
		(e)	Aprendizagem e desenvolvimento motor	68h	-	-	68h
		(d)	Fundamentos da ginástica	68h	-	-	68h
		(d)	Jogos e brincadeiras	68h	68h	-	-
		(a)	História da Educação Física	68h	68h	-	-
		(e)	Educação Física para pessoas com deficiência e inclusão	68h	-	-	68h
		(d)	Esportes de Aventura Urbano e na Natureza	68h	-	-	68h
	(d)	Lutas	68h	-	-	68h	
	2º ANO	(d)	Esportes Coletivos II	68h	-	-	68h
		(d)	Esportes Individuais	68h	-	-	68h
		(b)	Fisiologia Humana	68h	68h	-	-
		(c)	Iniciação à Ciência e Pesquisa	68h	68h	-	-
		(d)	Atividades Rítmicas, Expressivas e Dança	68h	-	-	68h
		(a)	Lazer e Sociedade	68h	68h	-	-
		(d)	Atividades Aquáticas	68h	-	-	68h
		(e)	Cineantropometria	68h	-	-	68h
		(a)	Fundamentos Antropológicos, Sociológicos e Filosóficos da Educação Física	68h	68h	-	-
(d)		Capoeira	68h	-	-	68h	
(e)	Bases Cinesiológicas e Biomecânicas das Ciências do Movimento Humano	68h	-	-	68h		
NÚCLEO FORMAÇÃO ESPECÍFICA: LICENCIATURA	3º ANO	(f)	Estágio Curricular Supervisionado I	384h	68h	316h	-
		(f)	Psicologia da Educação	68h	68h	-	-
		(e)	Introdução à Libras	68h	68h	-	-
		(f)	Didática e Metodologia de Ensino em Educação Física Escolar	68h	-	-	68h
		(f)	Educação Física na Educação Infantil	68h	-	-	68h
		(a)	Fundamentos da Educação	68h	68h	-	-
	(c)	Ciência e Pesquisa I - Projeto de Pesquisa	68h	68h	-	-	
4º	(f)	Estágio Curricular Supervisionado II	384h	68h	316h	-	

	(f)	Políticas Públicas e Gestão da Educação Brasileira	68h	68h	-	-
	(f)	Educação Física no Ensino Fundamental	68h	-	-	68h
	(f)	Educação Física no Ensino Médio	68h	-	-	68h
	(f)	Educação Física Escolar para os povos do campo	68h	-	-	68h
	(c)	Ciência e Pesquisa II - Trabalho de Conclusão de Curso	68h	68h	-	-
	(e)	Organização de eventos	34h	-	-	34h
		Optativa	68h	-	-	68h
TOTAL		37 disciplinas	3.182h	1.122h	666h	1.394h

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas matrizes e ementas das disciplinas.

Legenda: (a) Relação ser humano-sociedade; (b) Biológica do corpo humano; (c) Produção do conhecimento científico e tecnológico; (d) Culturais do movimento humano; (e) Técnico-instrumental; e (f) Didático-pedagógico.

APÊNDICE 4 – CATEGORIZAÇÃO: MATRIZ CURRICULAR UENP

Ano	Subárea	Disciplina	Carga horária			
			Total	Teórica	Prática	T./Prat.
1º	(b)	Anatomia Humana	90	60	30	-
	(b)	Bases Biológicas e Bioquímicas da Atividade Física	90	60	30	-
	(c)	Introdução a Metodologia do Trabalho Científico	60	30	30	-
	(a)	Fundamentos da Educação Física	60	60	-	-
	(e)	Língua Brasileira de Sinais – Libras	60	30	30	-
	(e)	Emergência em Educação Física	60	30	30	-
	(d)	Esportes I	60	30	30	-
	(d)	Ritmo e Expressão	60	30	30	-
2º	(d)	Atletismo	60	30	30	-
	(b)	Cinesiologia e Biomecânica	60	30	30	-
	(b)	Fisiologia Humana e do Exercício	90	60	30	-
	(a)	Fundamentos Filosóficos da Educação Física	60	60	-	-
	(e)	Desenvolvimento e Aprendizagem Motora	90	60	30	-
	(f)	Didática da Educação Física	60	30	30	-
	(f)	Psicologia da Educação I	60	60	-	-
	(d)	Jogos e Brincadeiras	60	30	30	-
3º	(d)	Esportes II	60	30	30	-
	(d)	Ginástica	60	30	30	-
	(c)	Produção do Conhecimento Científico I	60	30	30	-
	(f)	Psicologia da Educação II	60	60	-	-
	(e)	Atividade Física, Corpo e Saúde	60	30	30	-
	(d)	Atividades Aquáticas	60	30	30	-
	(f)	Organização Curricular e Saberes Docentes	60	30	30	-
	(d)	Lutas	60	30	30	-
	(d)	Esportes III	60	30	30	-
	(a)	Fundamentos Sócio Antropológicos do Esporte	60	30	30	-
4º	(f)	Educação Física na Educação Infantil e Fundamental I	60	30	30	-
	(f)	Orientação de Estágio I	30	30	-	-
	(f)	Estágio Supervisionado – Licenciatura I	200	Não Especif.	Não Especif.	Não Especif.
	(a)	Educação Física, Inclusão e Diversidade	60	30	30	-
	(f)	Educação Física no Ensino Fundamental II e Médio	60	30	30	-

(e)	Saúde Coletiva e Políticas	60	30	30	-
(e)	Educação Física Adaptada	60	30	30	-
(e)	Fundamentos do Treinamento Desportivo	60	30	30	-
(c)	Produção do Conhecimento Científico II	30	30	-	-
(e)	Administração e Organização Desportiva	60	30	30	-
(d)	Esportes complementares e atividades em contato com a natureza	60	30	30	-
(f)	Orientação de Estágio II	30	30	-	-
(f)	Estágio Supervisionado – Licenciatura II	200	Não Especif.	Não Especif.	Não Especif.
TOTAL	39 disciplinas	2.650h*	1.350h	900h	-

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas matrizes e ementas das disciplinas.

Legenda: (a) Relação ser humano-sociedade; (b) Biológica do corpo humano; (c) Produção do conhecimento científico e tecnológico; (d) Culturais do movimento humano; (e) Técnico-instrumental; e (f) Didático-pedagógico.

*+ 200h de Atividades Acadêmicas Complementares

*+ 100h de Trabalho de Conclusão de Curso

APÊNDICE 5 – CATEGORIZAÇÃO: MATRIZ CURRICULAR UEPG

	Subárea	Disciplina	Carga horária			
			Total	Teórica	Prática	T./Prat.
DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO BÁSICA GERAL	(b)	Anatomia do movimento humano	68h	68h	-	-
	(b)	Biologia celular	34h	34h	-	-
	(b)	Histologia geral	34h	-	34h	-
	(e)	Crescimento e desenvolvimento motor	68h	68h	-	-
	(c)	Metodologia da pesquisa científica I	68h	68h	-	-
	(f)	Psicologia da Educação*	68h	68h	-	-
	(b)	Fisiologia humana	68h	68h	-	-
	(b)	Cinesiologia	68h	68h	-	-
	(e)	Estrutura e funcionamento da educação básica*	68h	68h	-	-
	(e)	Aprendizagem motora	68h	68h	-	-
	(f)	Didática	68h	68h	-	-
(e)	Língua brasileira de sinais – LIBRAS*	51h	51h	-	-	
DISCIPLINAS ARTICULADORAS	(f)	Prática Educativa – Projeto Integrado I	102h	51h	51h	-
	(f)	Prática Educativa – Projeto Integrado II	102h	51h	51h	-
	(f)	Prática Educativa – Projeto Integrado III	102h	51h	51h	-
	(f)	Prática Educativa – Projeto Integrado IV	102h	51h	51h	-
DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PROFISSIONAL	(d)	Atividades Recreativas Escolares	68h	34h	34h	-
	(d)	Ginástica Escolar	68h	34h	34h	-
	(a)	Fundamentos Históricos Filosóficos da Educação Física	68h	68h	-	-
	(d)	Atletismo Escolar	68h	34h	34h	-
	(f)	Pedagogia do Esporte	68h	34h	34h	-
	(d)	Futebol escolar	68h	34h	34h	-
	(d)	Ritmo e Expressividade em Escolares	68h	34h	34h	-
	(a)	Fundamentos Antropológicos e Sociológicos da Educação Física	68h	68h	-	-
	(d)	Handebol escolar	68h	34h	34h	-
	(d)	Basquetebol escolar	68h	34h	34h	-
	(d)	Voleibol escolar	68h	34h	34h	-
	(c)	Metodologia da Pesquisa Científica II	68h	68h	-	-
	(e)	Socorros e Urgência em Educação Física*	68h	68h	-	-

	(e)	Educação Física para pessoas com deficiência	68h	68h	-	-
	(e)	Medidas e avaliação em Educação Física Escolar	68h	68h	-	-
	(e)	Organização do Trabalho Pedagógico e Eventos Esportivos Escolares	68h	68h	-	-
	(c)	Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso	34h	34h	-	-
	(e)	Educação Física Escolar e Saúde	68h	68h	-	-
ESTÁGIO	(f)	Estágio Supervisionado em Educação Física Escolar I	204h	102h	102h	-
	(f)	Estágio Supervisionado em Educação Física Escolar II	204h	102h	102h	-
DIVERSIFICAÇÃO OU APROFUNDAMENTO – ESCOLHER NO MÍNIMO 06 (SEIS) DISCIPLINAS	(d)	Fundamentos dos Esportes Aquáticos	68h	34h	34h	-
	(d)	Fundamentos da Ginástica Artística	68h	34h	34h	-
	(e)	Condicionamento Físico para Crianças e Adolescentes	68h	34h	34h	-
	(c)	Estatística Aplicada a Pesquisa em Educação Física Escolar	68h	68h	-	-
	(d)	Lutas e Esportes de Combate	68h	34h	34h	-
	(f)	Educação Física para Educação de Jovens e Adultos	68h	68h	-	-
	(e)	Atividades Físicas e Esportes para Grupos Especiais	68h	68h	-	-
	(a)	Educação Física e Prevenção de Violências	68h	68h	-	-
	(d)	Fundamentos dos Esportes Complementares	68h	34h	34h	-
	(b)	Exercício Físico e Nutrição	68h	68h	-	-
	(e)	Educação Física e Gestão Escolar	68h	68h	-	-
	(f)	Fundamentos das Políticas Públicas do Esporte e do Lazer	68h	68h	-	-
48 disciplinas			3.553h	2.635h	918h	-

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas matrizes e ementas das disciplinas.

Legenda: (a) Relação ser humano-sociedade; (b) Biológica do corpo humano; (c) Produção do conhecimento científico e tecnológico; (d) Culturais do movimento humano; (e) Técnico-instrumental; e (f) Didático-pedagógico.

***Disciplinas na modalidade a distância:**

Psicologia da Educação: 10h/presencial; 58h/distância;

Estrutura e Funcionamento da Educação Básica: 10h/presencial; 58h/distância;

Socorros e Urgência em Educação Física: 10h/presencial; 58h/distância;

Língua Brasileira de Sinais – Libras: 10h/presencial; 41h/distância.

APÊNDICE 6 – CATEGORIZAÇÃO: MATRIZ CURRICULAR UNESPAR

Ano	Subárea	Disciplina	Carga horária			
			Total	Teórica	Prática	T./Prat.
1º	(d)	Esporte coletivo I (Basquetebol/Voleibol)	120h	40h	40h	40h
	(d)	Ginástica Formativa e Esportiva	120h	40h	40h	40h
	(b)	Estudos Anátomo-funcionais: Anatomia	90h	90h	0h	0h
	(e)	Desenvolvimento humano e aprendizagem motora	90h	90h	0h	0h
	(d)	Atividades Rítmicas e Expressivas	60h	30h	30h	0h
	(b)	Bases Biológicas e Bioquímicas	60h	60h	0h	0h
	(e)	Educação Física Inclusiva	60h	60h	0h	0h
	(c)	Metodologia da Pesquisa em Educação Física	60h	60h	0h	0h
	(a)	Fundamentos da Educação Física I	90h	90h	0h	0h
	(d)	Lutas	60h	30h	30h	0h
2º	(d)	Esporte Coletivo II (Handebol/Futebol e Futsal)	120h	40h	40h	40h
	(d)	Atletismo	120h	40h	40h	40h
	(e)	Emergência em Educação Física e Esporte	60h	60h	0h	0h
	(b)	Fisiologia Humana e do Exercício	90h	90h	0h	0h
	(c)	Bioestatística aplicada a Educação Física	60h	60h	0h	0h
	(b)	Cinesiologia e Princípios Biomecânicos	60h	60h	0h	0h
	(a)	Sociologia e Ética	60h	60h	0h	0h
	(a)	Fundamentos da Educação Física II	90h	90h	0h	0h
	(e)	Medidas e Técnicas em Avaliação Física	90h	90h	0h	0h
	(f)	Psicologia Aplicada a Educação Física	60h	60h	0h	0h
3º	(f)	Educação Física na Educação Infantil e no Ensino Fundamental	90h	30h	60h	0h
	(d)	Jogos, Brinquedos e Brincadeiras da Cultura Popular e Novas Tecnologias	90h	30h	60h	0h
	(c)	Trabalho de Conclusão de Curso I (EAD)	60h	60h	0h	0h
	(f)	Didática do Ensino da Educação Física na Educação Básica	60h	60h	0h	0h

	(f)	Política e Organização da Educação Brasileira e Formação de professores	60h	60h	0h	0h
	(f)	Estágio Supervisionado em Educação Física I	180h	60h	120h	0h
	(d)	Atividades Aquáticas	60h	30h	30h	0h
	(e)	Educação Física Adaptada	90h	18h	36h	36h
	(e)	Língua Brasileira de Sinais	60h	60h	0h	0h
	-	Optativa I	60h*	60h	0h	0h
4º	(f)	Educação Física no Ensino Fundamental e no Ensino Médio	90h	30h	60h	0h
	(e)	Planejamento e Organização de Eventos em Educação Física	90h	18h	36h	36h
	(c)	Seminários de Trabalho de Conclusão de Curso	60h	60h	0h	0h
	(f)	Estágio Supervisionado em Educação Física II	180h	60h	120h	0h
	(d)	Recreação e Lazer	120h	40h	40h	40h
	(e)	Fundamentos da Saúde e da Nutrição Aplicados à Educação Física	60h	60h	0h	0h
	(d)	Esportes de Aventura	60h	30h	30h	0h
	-	Optativa II	60h*	60h	0h	0h
	(d)	Dança na Educação Física Escolar	90h	18h	36h	36h
TOTAL		39 disciplinas	3.240h	2.084h	848h	308h

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas matrizes e ementas das disciplinas.

Legenda: (a) Relação ser humano-sociedade; (b) Biológica do corpo humano; (c) Produção do conhecimento científico e tecnológico; (d) Culturais do movimento humano; (e) Técnico-instrumental; e (f) Didático-pedagógico.

**APÊNDICE 7 – CATEGORIZAÇÃO: MATRIZ CURRICULAR UNICENTRO
(Campus Guarapuava)**

Ano	Subárea	Disciplina	Carga horária			
			Total	Teórica	Prática	T./Prat.
1º	(b)	Anatomia Humana (2)	102h	68h	34h	0h
	(d)	Atletismo (1) (2)	68h	34h	34h	0h
	(d)	Basquetebol (2)	68h	34h	34h	0h
	(e)	Cineantropometria (2) (3)	102h	68h	34h	0h
	(e)	Ética e Deontologia em Educação Física (2) (3)	68h	68h	0h	0h
	(b)	Fisiologia Humana (2)	68h	34h	34h	0h
	(d)	Ginástica (1) (2)	68h	34h	34h	0h
	(d)	Handebol (2)	68h	34h	34h	0h
	(a)	História da Educação Física (2) (3)	68h	68h	0h	0h
	(e)	Introdução à Prescrição de Exercícios (2) (3)	68h	34h	34h	0h
	(e)	Introdução à Saúde Pública (2) (3)	68h	34h	34h	0h
	(f)	Políticas Públicas em Educação, Saúde e Esporte (2)	68h	68h	0h	0h
	(f)	Tecnologia Aplicada à Educação Física (2) (3)	68h	68h	0h	0h
2º	(e)	Aprendizagem, Crescimento e Desenvolvimento Motor (2)	68h	68h	0h	0h
	(b)	Biomecânica do Movimento Humano (2)	68h	34h	34h	0h
	(d)	Dança e Atividades Rítmicas (1) (2)	68h	34h	34h	0h
	(e)	Epidemiologia da Atividade Física (2) (3)	68h	68h	0h	0h
	(e)	Farmacologia Aplicada à Atividade Física	68h	68h	0h	0h
	(b)	Fisiologia do Exercício (2) (3)	68h	34h	34h	0h
	(d)	Futebol e Futsal (1) (2)	68h	34h	34h	0h
	(e)	Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	68h	68h	0h	0h
	(c)	Metodologia da Pesquisa em Educação Física (1) (3)	68h	68h	0h	0h
	(e)	Práticas Integradas em Saúde Pública (1) (2) (3)	102h	34h	68h	0h
	(e)	Prescrição de Exercícios para Populações Especiais (1) (2) (3)	102h	34h	68h	0h
	(d)	Recreação e Lazer (1) (2)	102h	34h	68h	0h
	(d)	Voleibol (2)	68h	34h	34h	0h
3º	(f)	Desenvolvimento Curricular em Educação Física Escolar (3)	68h	34h	34h	0h

	(f)	Didática	68h	68h	0h	0h	
	(d)	Ensino da Natação (2)	68h	34h	34h	0h	
	(f)	Estágio Supervisionado em Licenciatura I (1)	68h	0h	68h	0h	
	(f)	Estágio Supervisionado em Licenciatura II (1)	68h	0h	68h	0h	
	(f)	Estágio Supervisionado em Licenciatura III (1)	68h	0h	68h	0h	
	(f)	Introdução à Educação Física Escolar (3)	68h	34h	34h	0h	
			Optativa I	68h*	68h	0h	0h
4°	(e)	Educação Física Escolar Especial/Inclusiva (2) (3)	68h	34h	34h	0h	
	(f)	Educação Física na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (1) (2) (3)	68h	34h	34h	0h	
	(f)	Educação Física no Ensino Médio e EJA (1) (2) (3)	68h	34h	34h	0h	
	(f)	Estágio Supervisionado em Licenciatura IV (1)	68h	0h	68h	0h	
	(f)	Estágio Supervisionado em Licenciatura V (1)	68h	0h	68h	0h	
	(f)	Estágio Supervisionado em Licenciatura VI (1)	68h	0h	68h	0h	
	(a)	Multiculturalismo e Diversidade (3)	68h	34h	34h	0h	
			Optativa II	68h*	68h	0h	0h
	(a)	Política e Organização da Educação Básica (1) (3)	68h	34h	34h	0h	
	(c)	Trabalho de Conclusão de Curso – TCC (2) (3)	68h	34h	34h	0h	
TOTAL		44 disciplinas	3.162h	1.768h	1.394h	0h	

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas matrizes e ementas das disciplinas.

Legenda: (a) Relação ser humano-sociedade; (b) Biológica do corpo humano; (c) Produção do conhecimento científico e tecnológico; (d) Culturais do movimento humano; (e) Técnico-instrumental; e (f) Didático-pedagógico.

*Disciplina optativa com carga horária de 68h. Não enquadrada nas categorias por ser dependente da escolha do acadêmico.

**APÊNDICE 8 – CATEGORIZAÇÃO: MATRIZ CURRICULAR UNICENTRO
(Campus Irati)**

Ano	Subárea	Disciplina	Carga horária			
			Total	Teórica	Prática	T./Prat.
1º	(b)	Anatomia Humana Aplicada à Educação Física (2)	68h	0h	68h	0h
	(f)	Aproximação Profissional em Educação Física	68h	34h	34h	0h
	(d)	Atletismo	68h	34h	34h	0h
	(e)	Desenvolvimento e Aprendizagem Motora	68h	68h	0h	0h
	(a)	Educação Física e Cultura	68h	68h	0h	0h
	(f)	Educação Física, Diferença e Inclusão	68h	68h	0h	0h
	(b)	Fisiologia Humana Aplicada à Educação Física	68h	34h	34h	0h
	(d)	Fundamentos da Ginástica	68h	34h	34h	0h
	(d)	Futebol	68h	34h	34h	0h
	(a)	História da Educação Física	68h	68h	0h	0h
	(c)	Introdução ao Trabalho Acadêmico em Educação Física	68h	34h	34h	0h
	(d)	Práticas Corporais Circenses	68h	34h	34h	0h
	(f)	Psicologia Aplicada à Educação Física	68h	68h	0h	0h
	(d)	Voleibol	68h	34h	34h	0h
2º	(d)	Basquetebol	68h	34h	34h	0h
	(e)	Cineantropometria	68h	0h	68h	0h
	(b)	Cinesiologia e Biomecânica do Exercício	68h	0h	68h	0h
	(a)	Educação Física e Lazer	68h	34h	34h	0h
	(c)	Epistemologia e Produção do Conhecimento em Educação Física	68h	68h	0h	0h
	(b)	Fisiologia do Exercício	68h	0h	68h	0h
	(d)	Handebol	68h	34h	34h	0h
	(d)	Lutas	68h	34h	34h	0h
	(c)	Metodologia da Pesquisa e Extensão em Educação Física	68h	68h	0h	0h
	(f)	Metodologia do Ensino da Educação Física	68h	34h	34h	0h
	-	Optativa (Etapa Comum)	68h*	-	-	-
	(f)	Organização e Ações em Educação Física	68h	34h	34h	0h
	(d)	Práticas Corporais de Aventura	68h	34h	34h	0h
	(e)	Saúde Coletiva e Interdisciplinaridade	68h	34h	34h	0h
3º	(f)	Avaliação em Educação Física Escolar	68h	68h	0h	0h

	(f)	Didática e Gestão da Educação	68h	68h	0h	0h
	(f)	Estágio Supervisionado I – Licenciatura	68h	34h	34h	0h
	(f)	Estágio Supervisionado II – Licenciatura	68h	34h	34h	0h
	(d)	Jogos e Brincadeiras	68h	34h	34h	0h
	(e)	Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	68h	34h	34h	0h
	-	Optativa I – Licenciatura	68h*	-	-	-
	(d)	Práticas Corporais Rítmicas na Escola	68h	34h	34h	0h
4º	(a)	Educação Física, Políticas Educacionais e Sociedade	68h	68h	0h	0h
	(f)	Estágio Supervisionado III – Licenciatura	68h	34h	34h	0h
	(f)	Estágio Supervisionado IV – Licenciatura	68h	34h	34h	0h
	(d)	Ginástica Escolar	68h	34h	34h	0h
	-	Optativa II – Licenciatura	68h*	-	-	-
	(d)	Práticas Corporais Alternativas na Escola	68h	34h	34h	0h
	(c)	Seminários em Educação Física	68h	34h	34h	0h
TOTAL		40 disciplinas + 3 optativas	2.720h	1.564h	1.156h	-

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas matrizes e ementas das disciplinas.

Legenda: (a) Relação ser humano-sociedade; (b) Biológica do corpo humano; (c) Produção do conhecimento científico e tecnológico; (d) Culturais do movimento humano; (e) Técnico-instrumental; e (f) Didático-pedagógico.

APÊNDICE 9 – CATEGORIZAÇÃO: MATRIZ CURRICULAR UNIOESTE

Ano	Subárea	Disciplina	Carga horária			
			Total	Teórica	Prática	T./Prat.
1º	(a)	História e Teoria da Educação Física	102h	102h	0h	0h
	(d)	Ritmos e Danças	102h	34h	68h	0h
	(d)	Atletismo	68h	28h	40h	0h
	(b)	Bases Biológicas da Atividade Física	68h	68h	0h	0h
	(d)	Recreação e Lazer	68h	34h	34h	0h
	(b)	Anatomia Humana Aplicada à Atividade Física	102h	68h	34h	0h
	(d)	Ginásticas	102h	34h	68h	0h
	(d)	Práticas Corporais de Aventura	68h	28h	40h	0h
	(a)	Sociologia da Educação Física	68h	68h	0h	0h
	(f)	Pedagogia do Esporte	34h	23h	11h	0h
2º	(e)	Crescimento e Desenvolvimento Humano	102h	102h	0h	0h
	(f)	Didática da Educação Física	102h	102h	0h	0h
	(d)	Voleibol	68h	28h	40h	0h
	(e)	Libras	68h	68h	0h	0h
	(d)	Jogos, Brinquedos e Brincadeiras	102h	34h	68h	0h
	(e)	Controle e Aprendizagem Motora	102h	102h	0h	0h
	(d)	Handebol	68h	28h	40h	0h
	(b)	Fisiologia Humana	68h	68h	0h	0h
(f)	Prática de Ensino na Educação Infantil*	104h	0h	104h	0h	
3º	(e)	Atividade Física e Pessoas com Deficiência	102h	68h	34h	0h
	(d)	Futsal e Futebol	68h	28h	40h	0h
	(e)	Educação Física e Saúde	68h	52h	16h	0h
	(d)	Lutas	68h	28h	40h	0h
	(f)	Psicologia da Educação	102h	102h	0h	0h
	(d)	Basquetebol	68h	28h	40h	0h
	(c)	Métodos de Pesquisa em Educação Física	68h	68h	0h	0h
	-	Optativa I**	68h	28h	40h	0h
	(f)	Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*	104h	0h	104h	0h
(f)	Prática de Ensino nos Anos Finais do Ensino Fundamental*	104h	0h	104h	0h	
4º	(d)	Esportes Não Tradicionais	68h	28h	40h	0h
	(a)	Legislação, Ética e Políticas Educacionais	68h	68h	0h	0h
	-	Optativa II**	68h	28h	40h	0h
	(c)	Seminário de Monografia*	68h	68h	0h	0h

	(e)	Avaliação e Orientação do Treinamento Físico	102h	68h	34h	0h
	(e)	Organização e Marketing da Educação Física	68h	68h	0h	0h
	(e)	Primeiros Socorros	68h	68h	0h	0h
	(f)	Prática de Ensino no Ensino Médio*	104h	0h	104h	0h
TOTAL		37 disciplinas	3.000h	1.817h	1.183h	0h

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas matrizes e ementas das disciplinas.

Legenda: (a) Relação ser humano-sociedade; (b) Biológica do corpo humano; (c) Produção do conhecimento científico e tecnológico; (d) Culturais do movimento humano; (e) Técnico-instrumental; e (f) Didático-pedagógico.