



Universidade Federal  
de Campina Grande

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE<sub>d</sub>  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

VALESCA DANIELE DE ALMEIDA SANTANA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO EDUCAÇÃO FÍSICA DA  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA (UEPB): CONCEPÇÕES BASILARES**

CAMPINA GRANDE  
2023

VALESCA DANIELE DE ALMEIDA SANTANA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO EDUCAÇÃO FÍSICA DA  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA (UEPB): CONCEPÇÕES BASILARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: História, Política e Gestão Educacionais.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Melânia Mendonça Rodrigues.

CAMPINA GRANDE

2023

S231f

Santana, Valesca Daniele de Almeida.

A formação de professores no curso educação física da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB): concepções basilares / Valesca Daniele de Almeida Santana – Campina Grande, 2024.

115 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2023.

"Orientação: Profa. Dra. Melânia Mendonça Rodrigues."

Referências.

1. Formação de Professores. 2. Curso de Educação Física. 3. Concepções Epistemológicas. 4. Gestão Educacional. 5. História. 6. Política. I. Rodrigues, Melânia Mendonça. II. Título.

CDU 377.8(043)

VALESCA DANIELE DE ALMEIDA SANTANA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO EDUCAÇÃO FÍSICA DA  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA (UEPB): CONCEPÇÕES BASILARES**

Aprovada em 23/03/2023.

BANCA EXAMINADORA

*Melânia Mendonça Rodrigues*

---

Profª Drª Melânia Mendonça Rodrigues – PPGEd/UFCG (Orientadora)

*Niédja Maria Ferreira de Lima*

---

Profª Drª Niédja Maria Ferreira de Lima – PPGEd/UFCG (Membro interno)

*José Luiz Ferreira*

---

Profº Dr. José Luiz Ferreira – CH/UFCG (Membro externo)

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por tudo, sempre.

À minha família, por todo apoio constante.

À minha orientadora Melânia, pela sua valiosa orientação, pela sua generosidade em aceitar me orientar numa área um pouco distante dos seus estudos, pela paciência, mesmo nos momentos que não fui uma boa orientanda e por espelhar atitude, determinação e competência como professora e mulher.

À minha banca, professora Niédja e professor Zé Luiz, por terem aceitado participar e contribuir da melhor forma possível com meu trabalho.

Aos professores e às professoras do PPGEd, pelo esforço em cumprir com suas disciplinas e contribuir com nossa formação, mesmo em um momento tão crítico como a pandemia, que, no início, não sabíamos sequer o que estávamos enfrentando.

Ao meu amigo e sempre professor Jeimison Marcieira, que fez e faz parte de toda minha formação acadêmica, graças a ele sempre ecoa nos meus ouvidos sua voz tranquila dizendo que “vai dar certo”.

Aos meus amigos e às amigas queridos Danielle, Marcus, Alana Thalita, Alana Brito, Renata, Karina, Caio, Daniel, Jéssica, Lunara, Ewerton, Raphael e tantos outros, que acompanham meu dia a dia, torceram por mim desde o processo seletivo e que sempre tiveram uma palavra de confiança e força, mesmo quando por muitas vezes a carga parecia pesada demais para aguentar.

À minha amiga de curso Luana, companheira em todos os momentos desse processo, mesmo nosso contato sendo estritamente on-line ela foi um suporte importante em todas as fases, dividimos dúvidas, angústias e conquistas durante esse tempo.

Aos colegas de turma, que infelizmente tivemos nossos encontros resumidos a tela do computador, mas que estávamos juntos com o mesmo propósito e torcendo uns pelas conquistas dos outros.

Ao meu psiquiatra Dr. Bem, que me acolheu de forma humana, recebeu minhas demandas e com um diagnóstico mesmo tardio tenta comigo o tratamento mais adequado para as inúmeras dificuldades que o TDAH apresenta.

Dedico este trabalho a todas as vítimas de COVID-19 que não tiveram a chance de se vacinar por irresponsabilidade e falta de humanidade por parte do desgoverno brasileiro.

Odeio os indiferentes [...].

Quem vive verdadeiramente não pode deixar de ser cidadão e de tomar partido. Indiferença é abulia, é parasitismo, é covardia, não é vida.

Por isso eu odeio os indiferentes.

A indiferença é peso morto da história [...].

A indiferença atua poderosamente na história.

Atua passivamente, mas atua [...]

Odeio os indiferentes também porque me dão tédio suas lamúrias de eternos inocentes [...].

Vivo, tomo partido. Por isso, odeio quem não se compromete, odeio os indiferentes.

[Gramsci. Escritos políticos. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.v.1.p.84]

## RESUMO

Esse estudo tem como objeto a formação de professores, mais especificamente, a formação de professores de Educação Física, pelo curso de igual nome da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), objetivando investigar a(as) orientação(ões) epistemológica(s) basilares do referido Curso. A pesquisa adota o referencial teórico-metodológico o materialismo histórico dialético e o procedimento da análise documental. Os principais documentos escolhidos para essa análise foram a Resolução nº 7, de 31 de março de 2004, do Conselho Nacional de Educação (CNE), a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, o Parecer do Conselho Nacional de Educação e Conselho de Educação Superior (CNE/CES) nº 400/2005, o Parecer CNE/CES nº 255/2012, a Resolução Conselho Federal de Educação Física nº 94/2005, o Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física da UEPB (2007) e Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura em Educação Física da UEPB (2016). Aponta, como principais resultados, que o curso de Licenciatura em Educação Física da UEPB tem sua formação ligada à herança das raízes europeias da Educação Física, pautadas na abordagem positivista da ciência, do que resulta a ênfase em gestos automatizados e mecânicos, com o objetivo de formar corpos saudáveis que possam melhorar a produtividade do trabalhador.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Curso de Educação Física. Concepções epistemológicas.



## ABSTRACT

The present study has as its objective the training of teachers, specifically, the training of Physical Education teachers, through the course of the same name at the Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), aiming to investigate the basic epistemological orientations of the aforementioned Course. The research adopts the theoretical-methodological framework of dialectical historical materialism and the document analysis procedure. The main documents chosen for this analysis were Resolution No. 7, of March 31, 2004, of the National Council of Education (CNE), Resolution No. 2, of July 1, 2015, the Opinion of the National Council of Education and Higher Council of Education (CNE/CES) nº 400/2005, CNE/CES Opinion nº 255/2012, Resolution Federal Council of Physical Education nº 94/2005, the Pedagogical Political Project of the Degree in Physical Education course at UEPB (2007) and Pedagogical Project for the Degree Course in Physical Education at UEPB (2016). It identifies, as main results, that the Degree in Physical Education course at UEPB has its training linked to the heritage of the European roots of Physical Education, based on the positivist approach to science, resulting in an emphasis on automated and mechanical gestures, with the objective to form healthy bodies that can improve worker productivity.

**Keywords:** Teacher training. Physical Education Course. Epistemological conceptions.

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 01** – Ginástica para meninas. Aula de Educação Física escolar em Porto Alegre, na década de 1930.....46
- Figura 02** – Alunos praticando ginástica em Rio Verde na década de 1940.....46

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01</b> – Principais abordagens de ensino da Educação Física Escolar e suas características.....	34
<b>Quadro 02</b> – Primeiros cursos de formação de professores de Educação Física do Brasil.....	47
<b>Quadro 03</b> – Diretrizes curriculares de Educação Física na História.....	49
<b>Quadro 04</b> – Estratégias previstas para reforma curricular.....	52
<b>Quadro 05</b> – Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE).....	53
<b>Quadro 06</b> – Organização da estrutura curricular do PPP 2007 com carga horária e percentual.....	89
<b>Quadro 07</b> – Integralização curricular com carga horária e percentual (2016).....	90

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AACC – Atividade Acadêmico Científico Cultural  
ADIESEF - Associação dos Docentes da Escola Superior de Educação  
ANDE - Associação Nacional de Educação  
ANDES – Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior  
ANFOP – Associação Nacional pela Formação de Professores da Educação  
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
Art – Artigo  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CAs- Centros Acadêmicos  
CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte  
CCBS – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde  
CEDES - Centro de Estudos e Sociedade  
CEE – Conselho Estadual de Educação  
CEFD – Centro de Educação Física e Desportos  
CES – Conselho de Educação Superior  
CFE - Conselho Federal de Educação  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CNEB- Conselho Nacional de Entidades de Base  
CNEG – Conselho Nacional de Entidades Gerais  
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
CNTE – Conselho Nacional de Trabalhadores em Educação  
COESPEF - Comissão de Especialistas em Educação Física  
CONBRACE – Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte  
CONDIESEF - Conselho de Dirigentes das Instituições de Ensino Superior em Educação Física do Brasil  
CONEB – Conselho Nacional de Entidades de Base  
CONEG – Conselho Nacional de Entidades Gerais  
CONFEP – Conselho Federal de Educação Física  
CONSEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão  
CONSUNI – Conselho Universitário  
CONUNE – Congresso da UNE

CP- Conselho Pleno  
CREF – Conselho Regional de Educação Física  
DAs – Diretórios Acadêmicos  
DCEs – Diretórios Centrais de Estudantes  
DCN – Diretriz Curricular Nacional  
DEF – Departamento de Educação Física  
EEFE – Escola de Educação Física e Esporte  
EEFFTO – Escola de Educação Física Fisioterapia e Terapia Ocupacional  
EF – Educação Física  
ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes  
ENEFF – Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física  
ENEFD – Escola Nacional de Educação Física e Desportos  
ES – Espírito Santo  
EsEFEx – Escola de Educação Física do Exército  
EXNEEF – Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física  
FEFISA – Faculdade de Educação Física de Santo André  
FOPEL – Fórum Permanente das Licenciaturas da Universidade Estadual da Paraíba  
FURNe - Fundação Universidade Regional do Nordeste  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases  
IES – Instituição de Ensino  
LEPEL – Linha de Estudos e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer  
MCR – Movimento Contra Regulamentação  
ME – Movimento Estudantil  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
MEEF – Movimento Estudantil de Educação Física  
MG – Minas Gerais  
MNCR – Movimento Nacional Contra Regulamentação  
MREF – Movimento Renovador da Educação Física  
NDE – Núcleo Docente Estruturante  
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional  
PHC – Pedagogia Histórico-Crítica  
PM – Polícia Militar  
PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PPGed – Programa de Pós-Graduação em Educação  
PPI - Projeto Pedagógico Institucional  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação  
PUC – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
RBCE – Revista Brasileira de Ciências do Esporte  
RJ – Rio de Janeiro  
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência  
SEED – Secretaria de Educação Física e Desporto  
SESU – Secretaria de Educação Superior  
SP – São Paulo  
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso  
UEPB – Universidade Estadual da Paraíba  
UFBA – Universidade Federal da Bahia  
UFCG – Universidade Federal de Campina Grande  
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais  
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina  
UGF - Universidade Gama Filho  
UNE – União Nacional dos Estudantes  
UNICAMP – Universidade de Campinas  
UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba  
URNe – Universidade Regional do Nordeste

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
1.1 Delineamentos teórico-metodológicos.....	18
<b>2. CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS BASILARES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL</b> .....	<b>25</b>
2.1 Raízes europeias: eugenismo, higienismo e militarismo.....	25
2.2 Embates no Brasil a partir da década de 1980.....	30
<b>3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA RETROSPECTIVA HISTÓRICA</b> .....	<b>41</b>
3.1 O surgimento da Educação Física escolar no Brasil.....	41
3.2 Reformulações do curso de licenciatura no Brasil a partir da década de 1980.....	51
<b>4. O CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA</b> .....	<b>63</b>
4.1 A Universidade Estadual da Paraíba.....	63
4.2 História do curso.....	63
4.3 Análise.....	67
4.3.1 Introdução.....	67
4.3.2 Os projetos pedagógicos.....	70
4.3.3 As concepções epistemológicas da formação de professores de Educação Física da UEPB.....	71
4.3.3.1 Os objetivos do curso .....	71
4.3.3.2 Pressupostos teórico-filosóficos e fundamentos (concepção e justificativa).....	79
4.3.3.3 Perfil do profissional e perfil do egresso.....	86
4.3.3.4 Organização curricular.....	89
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>100</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>103</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>115</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Campina Grande, na linha de História, Política e Gestão Educacionais e se situa no campo da formação de professores, mais especificamente, da formação de professores de Educação Física. Segundo Hildebrandt-Stramann e Taffarel (2017), as mudanças na formação profissional nas Licenciaturas em Educação Física aconteceram, inicialmente, a partir da Resolução do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 3/1987, a qual definiu as diretrizes curriculares para essa formação. O segundo momento de reforma aconteceu após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, atualizada em 2017 pela Lei nº 13.415, que trata da reforma do ensino médio. Com os novos parâmetros estabelecidos por esses instrumentos, operou-se uma flexibilização no currículo e alguns componentes curriculares perderam o status de componente curricular obrigatório, dentre eles, a Educação Física (Beltrão; Teixeira; Taffarel, 2020).

A formulação de uma nova diretriz para a Educação Física, a partir da LDB e da reforma do ensino médio, abriu espaço para muitas discussões, nas quais foi possível perceber o quanto a área é complexa e múltipla de conteúdos e sentidos (Hildebrandt-stramann e Taffarel, 2017). Considerando que essa complexidade reverbera no campo da formação, esta dissertação busca discutir a formação de professores de Educação Física desenvolvida pelo curso de Educação Física da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), tendo como interesse principal a(s) orientação(ões) epistemológica(s) que rege(m) essa formação.

O interesse em pesquisar sobre essa temática decorre da minha formação em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) pela UEPB, entre os anos de 2014 e 2021. Desde a licenciatura, inquietam-me os conteúdos destinados à formação dos professores de Educação Física, sobretudo quando fui monitora dos componentes curriculares Fundamentos da Educação Física I e II e comecei a ter contato com questões referentes aos fundamentos teórico-epistemológicos da Educação Física.

A partir desse momento, comecei a perceber, com mais clareza, vários caminhos por onde a Educação Física perpassa e se enraíza, caminhos complexos, que geraram e continuam gerando muitas discussões, embates e



produções na área. Por essa razão, a escolha da temática do meu trabalho de conclusão do curso (TCC) não poderia ter sido diferente, pesquisei sobre as teorias do conhecimento das principais abordagens de ensino da Educação Física Escolar, e obtive como resultado dessa pesquisa as correntes epistemológicas que guiam essas abordagens, quais sejam, a fenomenologia, o positivismo, o materialismo histórico dialético, a teoria darwiniana de evolução e a matriz biológica (Santana, 2018). E é nessa mesma direção que nasce esta pesquisa, a fim de investigar, desta vez, a(as) corrente(s) epistemológica(s) que orienta(am) a formação dos professores de Educação Física da UEPB.

Para isso, começamos a falar de um período significativo para a Educação e a Educação Física no Brasil, a década de 1980. Este período foi marcado por importantes—movimentos e discussões, foram apresentados diversos questionamentos sobre a Educação Física Escolar, produções foram divulgadas, diferentes abordagens de ensino começaram a ser difundidas e o Movimento Renovador na Educação Física (MREF)<sup>1</sup> apresentou-se como peça fundamental naquele momento de reestruturação. O MREF não foi homogêneo, mas expressou naquele momento um desejo comum pelo avanço da área, a fim de superar aspectos tradicionais de sua história (Bracht, 2019).

Assim sendo, é importante observarmos que reflexões estavam sendo feitas sobre a área, sobretudo, discussões acerca de qual seria a melhor maneira de ensinar Educação Física na escola. Em decorrência, mudanças começaram a ser feitas nos currículos dos cursos, expressando os interesses em disputa, fundamentalmente políticos, pois concordamos com Saviani, ao afirmar que:

Poderíamos, pois, dizer que existe uma subordinação relativa mas real da educação diante da política. Trata-se, porém, de uma subordinação histórica e, como tal, não somente pode como deve ser superada. Isto porque, se as condições de exercício da prática política estão inscritas na essência da sociedade capitalista, as condições de exercício da prática educativa estão inscritas na essência da realidade humana, mas são negadas pela sociedade capitalista não podendo se realizar aí senão de forma subordinada, secundária (Saviani, 2003, p.86).

Além disso, para Hildebrandt-Stramann e Taffarel (2017, p.23), a formação universitária dos professores de Educação Física passa por dois

---

<sup>1</sup> “Tratou-se de um movimento surgido, mormente em função de um engajamento de professores da área em cursos de Mestrado e Doutorado, destacando-se o fato de a “Educação Física” iniciar um diálogo maior com o campo educacional mediante as teorias críticas da educação. Ou seja, entre outras questões privilegiadas pelo MREF, estava também a tentativa de garantir a EF escolar o status de disciplina escolar[...]” (MACHADO, 2012)

pontos de referência: “a Educação Física na escola, e o esporte escolar, entendido como integração de movimento, jogo e esporte em toda escola”.

Para que os professores possam atuar profissionalmente nessas áreas, necessitam desenvolver, em seu processo de formação, qualificações e competências humanas<sup>2</sup>, que se referem a sete dimensões de ação: “a pedagógica do movimento; a de ensino; a esportiva crítica; a política; a científica; a ética; e a estética” (Hildebrandt-Stramann e Taffarel, 2012, p.24). Tais competências apresentam interdependências, incorporam valoração, e possuem ideia diretiva de emancipação. Mas essa perspectiva de formação universitária ampla e emancipadora não é a única nem a predominante adotada na área.

Em contraposição a essa perspectiva de emancipação, conseguimos identificar na Educação Física o modelo reprodutivista<sup>3</sup>, caracterizado por atitudes acríticas, que não levam em consideração as experiências dos alunos e utilizam o esporte como conteúdo único e ideal para educação, reproduzindo assim, padrões da sociedade dominante que ajudam a reforçar as diferenças de classes (Ribeiro; Cordero e Canto, 2016). Ademais, para Medina:

Também parece certo que, devido as suas características, a Educação Física tem sido utilizada politicamente como uma arma a serviço de projetos que nem sempre apontam na direção das conquistas de melhores condições existenciais para todos, de verdadeira democracia política social e econômica e de mais liberdade para que vivamos nossa vida plenamente. Pelo contrário, muitas vezes, ela tem servido de poderoso instrumento ideológico e de manipulação para que as pessoas continuem alienadas e impotentes diante da necessidade de verdadeiras transformações no seio da sociedade. Por consequência escreve-se quase sempre uma história que é o próprio reflexo dessa situação de dominação que se pretende eterna (Medina, 1988, p.9-10).

---

<sup>2</sup> Os autores definem competências “como a capacidade humana decorrente do domínio do profundo conhecimento teórico, científico, que alguém tem sobre o assunto, em nosso caso a Educação Física e o esporte e seu ensino (transmissão-assimilação) na escola”. (Hildebrand-Stramann; Taffarel, 2017. p.23).

<sup>3</sup> “O reprodutivismo trazido no texto trata da tendência de manutenção do *status quo*, que no estudo de Ferreira (1984), constatou-se que dentro de uma perspectiva reprodutivista: 1) O foco do ensino tem sido o sistema esportivo, determinando-se a partir daí os objetivos voltados predominantemente para promover o treinamento do esporte, transformando-o em trabalho com vistas ao alto rendimento. 2) as fontes de informação para seleção de conteúdos têm sido as técnicas e habilidades esportivas e o conhecimento dos mecanismos psicofisiológicos do treinamento, do rendimento. 3) as normas e sanções advêm da *performance* e das vitórias esportivas, das competições e classificações por desempenho. 4) professor é o controlador, treinador técnico e a ideia que se tem do aluno é a de um atleta em potencial, objeto de treinamento. 5) entende-se aí as metodologias como modelos referenciados em desempenhos ideais, predominando os procedimentos diretivos, ou seja, iniciativas centradas no professor. 6) O principal critério de avaliação é o modelo de desempenho predeterminado, sucesso em competições. A ênfase recai na avaliação somativa, ou seja, na avaliação entendida como soma das partes, como das avaliações parciais. [...] os conteúdos das aulas de Educação Física restringem-se às modalidades esportivas – ainda assim, tratados parcialmente - , negligenciando-se outros conhecimentos da cultura corporal” (Coletivo de autores, 2012, p.99-100).

Estas são algumas contradições relacionadas às diretrizes legais que regem essa formação, assim como, podemos citar alguns sujeitos envolvidos em disputas de interesses como os pesquisadores, os professores, o Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF), a Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física (EXNEEF) – que representam uma posição mais renovadora e crítica, e os Conselhos Federais e Regionais de Educação Física (CONFED/CREF) – refletindo seus interesses mercadológicos e financeiros.

A partir das informações supracitadas sobre as diretrizes que guiam a formação dos professores e os embates que perpassam por elas, elegemos importante pesquisar qual(is) concepção(ões) orienta(am) a formação desenvolvida pelo curso de Educação Física da UEPB. Se essa formação está ligada à fenomenologia, ao positivismo, ao materialismo histórico dialético, a teoria darwiniana de evolução, ou a uma matriz biológica, por exemplo.

O curso de licenciatura em Educação Física por se tratar de um curso de formação de professores:

[...]deverá propiciar, portanto, o domínio de capacidades e habilidades para o trabalho pedagógico, o domínio dos instrumentos dos processos de construção, produção do conhecimento científico que fundamenta e orienta a ação profissional, além de competências para a gestão e administração pública e privada deste patrimônio. Além destas competências e habilidades, é imperioso que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação moral, ética e política, libertadoras, emancipatórias, na perspectiva da superação da sociedade de classes (Taffarel, 2012, p.22).

Sendo assim, usando como referência as características, citadas por Taffarel, de um curso e formação de professores, acreditamos que, ao analisar o curso de Educação Física da UEPB, levando em consideração sua história, suas configurações e reconfigurações curriculares, conseguimos compreender em qual ou quais concepções epistemológicas esse curso se fundamenta.

Além da pretensão de conhecer a(as) orientação(ões) epistemológica(as) do curso de Educação Física da UEPB, esta pesquisa nutre-se:

- dos processos de reestruturação curricular que aconteceram no curso da sua criação até a atualidade, e no que isso reflete na formação dos professores de Educação Física graduados por essa instituição;
- do conhecimento histórico sobre a Educação Física e as funções que empenharam a ela ao longo dos anos;

- da necessidade de aprofundamento na área da Educação e Educação Física de pesquisas que se debruçam sobre projetos de formação, aqui especificamente sobre as bases teóricas, epistemológicas e políticas.

Partindo do exposto, a presente pesquisa pauta-se na seguinte questão: qual(is) a(as) concepção(ões) basilares da formação de professores desenvolvida no curso de Educação Física da UEPB?

Com o interesse em responder essas questões, nosso objetivo geral é investigar a(as) concepção(ões) basilares da formação de professores de Educação Física desenvolvida pelo curso de Educação Física na Universidade Estadual da Paraíba. E nossos objetivos específicos são:

- 1) explicitar as orientações epistemológicas relativamente à formação, no nível superior, do professor de Educação Física no Brasil
- 2) analisar o processo de reconfiguração do curso de licenciatura em Educação Física da UEPB, considerando os projetos pedagógicos do Curso dos anos de 2007 e 2016;
- 3) identificar a(as) concepção(ões) basilares de formação de professor orientadoras do projeto pedagógico do curso de licenciatura em Educação Física da UEPB.

### 1.1 Delineamentos teórico-metodológicos

Para analisar e compreender este objeto de estudo, nossa pesquisa inspira-se no materialismo histórico dialético de Marx e Engels, que possibilita a superação do senso comum, uma vez que propõe analisar os fatos de forma a compreender o concreto como uma totalidade de múltiplas determinações e diversas relações.

Dessa forma, ao escolher essa teoria, objetivamos ir além da aparência imediata do objeto e compreender sua essência capturando sua estrutura e dinâmica, excluindo qualquer pretensão de neutralidade. Para isso, precisamos ser capazes de mobilizar o máximo de conhecimentos possíveis, criticá-los e revisá-los, entendendo que as possíveis conclusões são provisórias e sujeitas à comprovação, retificação e abandono (Netto, 2011).

Quanto às categorias metodológicas de análise escolhidas para este

trabalho, optamos pelas categorias historicidade, totalidade e contradição. As categorias tratam-se dos conceitos filosóficos mais básicos. Para Araújo:

[...]são fundamentais na pesquisa, pois possibilitam compreender o objeto nas suas articulações entre as dimensões macro e micro, contribuindo para que o pesquisador não se limite a apreender o fenômeno investigado de maneira contingencial, bem como para demonstrar que pesquisas desenvolvidas numa perspectiva marxiana não são macro-teorizações (Araújo, 2013, p.24).

Ou seja, utilizar essas categorias, possibilita-nos uma maior reflexão sobre o nosso objeto, não o reduzindo apenas a uma análise técnica e evitando possíveis ecletismos. Uma vez que, ao pesquisar sobre a formação de professores de Educação Física da UEPB, não a reduzimos apenas aos conteúdos e às leis que regem a formação, mas também a outras questões inerentes desse processo, como a herança histórica da área, as diferentes concepções da Educação Física e as disputas de interesses que envolvem diferentes grupos e também diferentes posicionamentos políticos.

A historicidade é uma categoria que nos ajuda a investigar o objeto a fim de identificar seus elementos de contradição, seus interesses, suas ideologias e seus conflitos ao longo do tempo. Coadunando com Cury, “a história é o mundo das mediações. E a história, enquanto movimento do próprio real, implica o movimento das mediações. Assim, elas são históricas e nesse sentido, superáveis e relativas” (Cury, 1985. p.43 ). Em vista disso, reconhecer os aspectos históricos da Educação Física, sua inserção na escola e as funções que ela vem desempenhando no decorrer do tempo, nos faz resgatar importantes elementos de contradição, interesses, ideologias e conflitos, como cita Cury.

A categoria totalidade torna-se importante na pesquisa, quando entendemos que a nossa realidade social é múltipla e complexa, e não podemos interpretar determinados fatos sem levar em consideração que eles fazem parte de um todo dialético, que não são imutáveis e tampouco acabados. Ao analisar a formação de professores de EF da UEPB, enfatizamos primeiramente as características desse curso, porém, não podemos esquecer as relações desta instituição com as demais do país, através das diretrizes e leis que são comuns a todos.

Por essa razão, não podemos pensar nenhum fenômeno de forma isolada e sim observar sempre suas múltiplas determinações, conflitos, convergências, etc. A “Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no

qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (Kosik, 1976. p.44).

Quanto à categoria contradição, é crucial que ela faça parte da pesquisa, uma vez que “a racionalidade do real se acha no movimento contraditório dos fenômenos pelo qual esses são provisórios e superáveis” (Cury, 1985, p.27). É necessário que os variáveis fenômenos sociais sejam analisados na perspectiva da contradição, pois cada existência possui o seu antagonismo, e através dele podemos melhor compreender a totalidade aberta a novas determinações e superações. Nesse estudo, esta categoria é indispensável, já que a EF, a formação dos professores, as diretrizes legais, as concepções epistemológicas e os demais aspectos, que trazemos aqui, sempre apontam contradições, disputa de interesses e um constante movimento de construção e reconstrução desse objeto. Podemos exemplificar essas contradições quando expomos o posicionamento dos movimentos estudantis (MEEF e EXNEEF) em relação ao defendido pelos conselhos (CONFEEF e CREF), quando mencionamos que as diretrizes não foram criadas de forma consensual, quando temos diferentes formas de ensinar EF dentro do ambiente escolar defendidas por diversos autores com interesses completamente distintos, dentre outras contradições que aparecerão ao longo do texto.

Já como categorias conceituais, escolhemos adotar: concepção de Educação Física escolar, formação de professores, e formação de professores de Educação Física.

A concepção de Educação Física – aqui, especificamente, da Educação Física Escolar – que consideramos mais coerente, trata-se da descrita pelo Coletivo de Autores (2012)<sup>4</sup> e se refere à Educação Física como disciplina na escola, que trabalha com uma área chamada de cultura corporal, abrangendo os conteúdos jogos, esportes, ginásticas, danças, entre outros, que tem por objetivo a apreensão da expressão corporal como linguagem. Esses conteúdos devem ser trabalhados na perspectiva de propiciar reflexões sobre:

---

<sup>4</sup> Livro “Metodologia do Ensino de Educação Física”, mais conhecido como “Coletivo de Autores” elaborado pelo grupo de professores: Carmen Lúcia Soares; Celi Nelza Zülke Taffarel; Maria Elizabeth Varjal Medicis Pinto; Lino Castellani Filho; Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht. “Uma referência importante no campo da produção do conhecimento em Educação Física, configurando-se como leitura imprescindível aos que atuam com a Educação Física escolar” (Souza Júnior, et al. 2011). Esse livro foi escrito coletivamente sem a divisão de capítulos por autor, por isso, na maioria das vezes ele é referenciado como “Coletivo de Autores” e não com o nome de algum autor específico. Assim como, é assim referenciado na própria ficha catalográfica do livro.

[...] grandes problemas sociopolíticos atuais, como ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais do trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição do solo urbano, distribuição de renda, dívida externa e outros. A reflexão sobre esses problemas é necessária se existe pretensão de possibilitar ao aluno da escola pública entender a realidade social interpretando-a e explicando-a a partir dos seus interesses de classe social. Isso quer dizer que cabe à escola promover a apreensão da prática social. Portanto, os conteúdos devem ser buscados dentro dela” (Coletivo de autores, 2012, p.62-63).

Para realizar essas reflexões através do trabalho com os conteúdos supracitados, as aulas são organizadas através de ciclos de escolarização<sup>5</sup>, nos quais os conteúdos são tratados de forma simultânea, que serão aprofundados de forma espiralada e os estudantes podem lidar com diferentes ciclos ao mesmo tempo de acordo com sua individualidade. Como as escolas funcionam em sistema de seriação, os ciclos foram divididos em quatro, de acordo com as séries dos alunos. O primeiro ciclo vai da pré-escola até 3ª série (hoje quarto ano), o segundo ciclo da 4ª à 6ª série (hoje quinto e sexto ano), o terceiro ciclo vai da 7ª à 8ª série (hoje oitavo e novo anos), e por fim o quarto ciclo que se dá na 1ª, 2ª e 3ª série do ensino médio (hoje 1º, 2º e 3º ano) (Coletivo de autores, 2012).

A Educação Física Escolar tem um papel muito além da simples reprodução e repetição de atividades físicas e de proporcionar saúde, lazer e disciplina aos alunos. Ela deve ter incorporada a sua prática o que Marinho chama de pedagogia do conflito<sup>6</sup> e trabalhar para a construção de uma nova moral, nova cultura e de um novo humanismo, a fim de lutar pela hegemonia da classe subalterna (Marinho, 2012).

Ao tratarmos de formação de professores, concordamos com a definição de Curado Silva ao afirmar que a formação é:

[...] um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político-social, que não se constrói em alguns anos de curso, nem mesmo pelo acúmulo de cursos, técnicas e conhecimentos, mas pela reflexão coletiva do trabalho, de sua direção, seus meios e fins, antes e durante a carreira profissional (Curado Silva, 2011, p.15).

---

<sup>5</sup> Para uma melhor compreensão sobre os ciclos de escolarização e como devem ser trabalhados especificamente os conteúdos em cada um deles, consultar o livro “Coletivo de autores. **Metodologia do Ensino da Educação Física** – São Paulo: Cortez, 2012”.

<sup>6</sup> “A pedagogia do conflito incorpora, portanto, um caráter de contra-ideologia (contra-hegemonia), sendo uma pedagogia socialista, visto que sua luta é antiburguesa. Essa pedagogia contesta os valores desta sociedade. Não se trata de renegar a competitividade por si própria, mas sim a forma por ela assumida no mundo capitalista. A necessária autoridade pedagógica tem de ser desvinculada de um abjeto autoritarismo. A cooperação socialista não é a mesma que nos educa para que todos saíamos ganhando e a disciplina não se deve confundir com educação para a subalternidade”. Fonte: (Marinho, 2012, p196).

Além dessa definição, de acordo com Neves, “a natureza de sua formação e de sua prática profissional [...] são decisivas para alimentar a coesão social ou para fomentar a crítica do *status quo*” (Neves, 2013, p.5).

Ademais, temos o pensamento alinhado ao da Associação Nacional de Formação de Professores da Educação (ANFOPE) no que diz respeito à formação docente, uma vez que essa organização tem papel fundamental no redirecionamento das discussões travadas no âmbito oficial que entende a formação de professores como uma questão de formação de recursos humanos para a educação. Nessa perspectiva:

[...] o Educador social é o profissional que desenvolve ações de Educação (para o) Social alicerçado nos pressupostos da Pedagogia Social. É um sujeito que entende que a educação é muito mais do que escolarização e que ela acontece em todos os espaços sociais. Um ser – profundamente humano – que, em suas ações cotidianas, oferece alento, cuidados, orientações, mediações e processos educativos plurais para a formação de diferentes sujeitos em suas singularidades. (Ferreira, A.V.; Sirino M. B.2019, p.1856).

Ou seja, não estamos de acordo com uma formação de professores que não esteja ligada a aspectos sociais, humanos, críticos, emancipatórios e que também não estejam em constante desenvolvimento. Para Taffarel; Lacks e Santos Júnior:

[...] deve-se formar professores para uma realidade complexa e contraditória que exige a formação humana na perspectiva da omnilateralidade, da emancipação humana e da transformação social, ou seja, na perspectiva da construção de um projeto histórico para além do metabolismo social determinado pelo capital para organizar a vida e a formação humana? O conceito em foco neste momento é o da formação do educador na ótica de um projeto contra hegemônico, ou seja, centrado em uma concepção omnilateral.” (Taffarel; C.Z.; Lacks, S; Santos Júnior, C. de L, 2006, p.93)

Ademais as categorias, para alcançar os objetivos deste estudo, utilizamos a análise documental, uma vez que ela possibilita a utilização de ferramentas que ainda não foram analisadas criteriosamente e nos permite utilizar-se de diversas fontes. Concordamos com Cellard, quando ele afirma:

Por possibilitar realizar alguns tipos de reconstrução, o documento escrito constitui, portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador em ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, eles permanecem como único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (Cellard, 2012, p.295).



Com a multiplicidade das informações que se podem extrair de um documento, é necessário que o pesquisador tenha um olhar atento para as linhas e entrelinhas, já que “se o documento existe fora do pesquisador, para que possa extrair dele dados da realidade é preciso que assuma uma posição ativa na produção de conhecimento: localiza, seleciona, lê, relê, sistematiza, analisa as evidências que apresenta” (Evangelista, 2012, p.56).

Os principais documentos escolhidos para essa análise documental foram:

- Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física - Resolução nº 7, de 31 de março de 2004, do Conselho Nacional de Educação (CNE);
- Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015 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
- Parecer CNE/CES nº 400/2005 que trata de uma consulta sobre a aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física ao curso de Educação Física (licenciatura), tendo em vista a Resolução CONFEF nº 94/2005.
- Parecer CNE/CES nº 255/2012 que trata de uma consulta sobre a aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física ao curso de Educação Física (licenciatura), tendo em vista a Resolução CONFEF nº 94/2005;
- Resolução CONFEF nº 94/2005 que dispõe sobre os documentos necessários para inscrição profissional no âmbito do Sistema CONFEF/CREFs;
- Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física da UEPB (2007) e Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura em Educação Física da UEPB (2016).

Com o propósito de alcançar os objetivos propostos, a dissertação organiza-se em quatro capítulos, os quais se estruturam da seguinte maneira:

1. a Introdução, com apresentação e contextualização do objeto, problema, justificativa e motivações da pesquisa, nossas categorias conceituais e de análise, os objetivos propostos e os delineamentos teórico-metodológicos;
2. o segundo capítulo, intitulado “CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS BASILARES DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL” traz, além das concepções no Brasil, um breve histórico das concepções de EF geral, suas raízes europeias (eugenismo, higienismo e militarismo) e, por fim, alguns sujeitos e embates no Brasil a partir da década de 1980;
3. o terceiro capítulo, “A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA RETROSPECTIVA HISTÓRICA”, aborda a história dos cursos de Educação Física no Brasil; o surgimento da Educação Física escolar no Brasil; o processo institucionalização dos cursos de formação de professores de Educação Física no Brasil e as reformulações a partir da década de 1980;
4. O quarto e último capítulo, “O CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA”, trata do curso de Educação Física da UEPB, abordando um breve histórico da instituição, a história do curso, os projetos pedagógicos que temos disponíveis PPP (2007) e PPC (2016), e a(as) orientação(ões) epistemológica(as) da formação de professores desta instituição.

Por fim, são apresentadas nossas considerações finais, com as sínteses elaboradas e as possíveis contribuições da nossa pesquisa, após, as quais são listadas as referências bibliográficas.

## **2. CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS BASILARES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL**

O surgimento da Educação Física no Brasil não ocorreu de forma aleatória nem desinteressada, mas em decorrência de diversas necessidades sociais em diferentes momentos históricos. Assim como o Brasil absorveu da Europa aspectos culturais, a Educação Física também teve forte influência europeia, que dirigiu sua prática durante muitos anos.

A forma com que a Educação Física se apresentava até meados da década de 1970 começou a ser incoerente e inconsistente para os estudiosos que se empenhavam em pesquisar sobre a área e elevá-la pedagogicamente, uma vez que ela atendeu, ao longo de toda a história, demandas estruturais e conjunturais. No final dos anos 1970 e início da década de 1980<sup>7</sup>, a Educação Física começa a trilhar novos caminhos em direção a uma prática mais crítica e social, mesmo ainda estando cercada de fortes paradigmas.

Atendendo à categoria da historicidade, escrevemos esse capítulo para apresentar uma retrospectiva das raízes europeias da Educação Física, a sua organização e reorganização ao longo do tempo, bem como, os sujeitos envolvidos nas mudanças epistemológicas na década de 1980.

### **2.1 Raízes europeias: eugenismo, higienismo e militarismo**

Na Europa no século XIX, com a burguesia no poder, surge a necessidade da formação de um homem novo que ampare a nova ordem política, econômica e social. Foi nesse momento que a burguesia se consolidou como classe e necessitava de homens novos para manter a sua hegemonia. A Educação Física apresenta-se nesse momento como disciplina necessária em todos os espaços para construir esse novo homem, seja no campo, na fábrica ou na escola. A serviço da burguesia atribui-se à Educação Física gestos automatizados, disciplinados e o corpo saudável é considerado o remédio para curar os homens

---

<sup>7</sup> No que diz respeito ao campo educacional, a década de 1980 é uma das mais fecundas da nossa história. Nesse período Inauguraram-se a Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPed) e o Centro de Estudos e Sociedade (CEDES), além da construção de associações e sindicatos (Saviani, 2008). Consultar o livro História das Ideias Pedagógicas no Brasil para mais informações.

dos males desse tempo. Tudo isso para serem os operários mais produtivos quanto possível (Soares, 2012).

A abordagem positivista de ciência possuía destaque nesse período, desse modo, os fatos sociais eram naturalizados, e foi criado o perfil “social biologizado”, na qual o homem biológico e não o antropológico era o centro dessa nova sociedade. Ainda na lógica positivista, adota-se um modelo de conhecimento baseado na física, biologia e história natural, que é o modelo mecanicista e tem sua natureza individualista (Soares, 2012).

Toda essa lógica da formação de um homem novo, do positivismo e a ascensão do homem biológico foi incorporada ao que eles chamavam de Educação Física, com a finalidade de:

Garantir às classes mais pobres não somente a saúde, mas também uma educação higiênica e, por meio dela, a formação de hábitos morais [...] capazes de promover uma assepsia social, de viabilizar essa educação higiênica e de moralizar os hábitos. [...] domesticar as massas urbanas (Soares, 2012, p.8).

Ou seja, conseguimos deduzir o papel da Educação Física na Europa com diferentes interesses, seja o de proporcionar uma educação higiênica capaz de assegurar um melhor controle das doenças da época, seja o de domesticar os trabalhadores para que tenham saúde e continuem trabalhando, mas, também, para o adestramento dos mesmos a fim de não perturbarem a ordem vigente. Todos esses interesses estão diretamente relacionados e atendem exclusivamente aos anseios da classe dominante.

Outro aspecto relevante da Educação Física na Europa foi o da eugenia, ciência que explica de forma biológica a humanidade e que, através da raça e do nascimento, determinam quem são os indivíduos melhores, piores, mais ou menos capazes, incluindo nessa pretensa ciência desigualdades e explorações justificadas através do aspecto racial. No Brasil:

[...] a Educação Física aparecerá vinculada aos ideais eugênicos de regeneração e embranquecimento da raça, figurando em congressos médicos, em propostas pedagógicas e em discursos parlamentares. As teorias raciais, particularmente a eugenia, foram poderosos instrumentos nas mãos da burguesia para justificar seu domínio de classe, para auto intitular-se a única classe capaz de manter a “ordem” e de viabilizar, a partir dela, o “progresso” (Soares, 2012, p.14).

Os sujeitos à frente dessa perspectiva biológica da Educação Física, que pretendia educar apenas o físico e proporcionar saúde ao corpo foram os

médicos higienistas, que se diziam competentes para determinarem novos hábitos à população.

Além dos médicos higienistas, outros sujeitos fortemente presentes na Educação Física foram os militares. Paralelo ao trabalho com a saúde do corpo, esse grupo tinha por objetivo formar homens fortes e preparados para lutas e guerras, a fim de servir e defender a sua pátria. “A Educação Física Militarista não se resume numa prática militar de preparo físico. É, acima disso, uma concepção que visa impor a toda a sociedade padrões de comportamento estereotipados, frutos da conduta disciplinar própria ao regime de caserna” (Ghiraldelli Júnior, 1988, p.25).

Por impor padrões e comportamentos específicos, essa forma de educar tornou-se segregadora, uma vez que separavam os “fortes e capazes” dos “fracos e incapazes”, que não poderiam tornar-se cidadãos soldados. Nessa lógica, as atividades tinham uma finalidade específica:

Na Educação Física Militarista, a ginástica, o desporto, os jogos recreativos etc. só têm utilidade se visam à eliminação dos “incapacitados físicos”, contribuindo para uma “maximização da força e poderio da população”. A coragem, a vitalidade, o heroísmo, a disciplina exacerbada compõe a plataforma básica da Educação Física Militarista (Ghiraldelli Júnior, 1988, p.18).

Não restrita aos quartéis, esse tipo de educação tornou-se comum e os militares tornaram-se os professores de Educação Física no século XIX, ocupando todos os espaços que precisavam de instrutores para as atividades e os exercícios físicos.

Na Europa no século XIX, também eram comuns apresentações circenses de acrobatas, funâmbulos e artistas nas ruas, eles aproveitavam os lugares com maior concentração de pessoas para realizar seus espetáculos, que possuíam caráter lúdico e popular. Essas manifestações chamavam muita atenção da população, porém, os artistas eram considerados marginais e atribuíam a eles responsabilidade pela barbárie da civilização, e que o modo que eles viviam (sem residência fixa) não era exemplo para a sociedade e ainda desafiava a ordem (Soares, 2012).

Aproveitando que a Educação Física vinha ganhando atenção social e o Estado tinha interesse em desviar o foco das pessoas nas representações artísticas que os ameaçavam, resolveram sistematizar alguns dos exercícios que a população assistia na rua, acrescentando práticas militares com o objetivo de

moralização social. Através desse esforço, nascem os métodos ginásticos, que originaram principalmente em alguns países no início do século XIX: Alemanha, Suécia e França. Cada um desses métodos, conhecidos também como escolas, possuem diferentes objetivos.

A escola alemã teve como precursor Guths-Muths e, na sequência, Friederich Ludwig Jahn, que auxiliou na estruturação dela. O trabalho dessa escola tem a perspectiva de formar corpos saudáveis para defender a pátria e tem caráter extremamente militar e nacionalista, uma vez que o país ainda não possuía sua unidade territorial. A ginástica alemã era indicada para todas as idades e os sexos, e considerada a “ginástica das massas”. Em relação ao ambiente escolar, Adolph Spiess foi a pessoa que lutou para que houvesse ginástica nas escolas e que determinado tempo escolar fosse voltado para atividades físicas (Fiorin, 2002).

A escola sueca foi sistematizada por Pehr Henrik Ling e tinha a finalidade em formar indivíduos fortes, saudáveis, livres de vícios, a fim de assegurar a saúde física e moral para serem úteis à produção e à pátria. Ela foi dividida em quatro tipos em consonância com seu objetivo: a ginástica pedagógica ou educativa, para todas as idades e os sexos, a fim de garantir saúde para o trabalho; a ginástica militar, além dos objetivos da ginástica pedagógica, deveria orientar exercícios específicos para preparar guerreiros; a ginástica médica e ortopédica, para curar enfermidades através de alguns exercícios e a ginástica estética, que objetivava a construção de um corpo harmonioso. Esse método ginástico ganhou rapidamente muitos espaços e praticantes, assim como, através dos seus exercícios, ficou claro o seu viés médico higiênico (para manutenção da saúde), e a concepção anátomofisiológico do homem, que utiliza a ciência para determinar uma série de movimentos específicos para o corpo (Fiorin, 2002).

A escola francesa emerge com ideais baseados na escola alemã de Jahn e Guts Muths, trazendo consigo uma atenção voltada ao corpo anátomofisiológico e a traços morais e patrióticos. O seu fundador, D. Francisco Amorós y Ordeño, foi um militar espanhol naturalizado francês e tinha como a finalidade da prática ginástica o desenvolvimento de qualidades físicas, psicológicas e morais, uma vez que traria aumento da riqueza e da força, tanto para o indivíduo como para o Estado. Sua ginástica poderia ser civil e industrial,

médica, militar, e cênica ou funambulesca de acordo com sua finalidade (Soares, 2012).

Em relação à ginástica alemã, a ginástica francesa passou por modificações, sobretudo no que diz respeito aos aparelhos associados aos exercícios. A ginástica da França tinha o caráter militar e as exigências acrobáticas que apresentavam muito risco, por isso foi alvo de muitas críticas. A ginástica de Amorós dominou o cenário militar e civil da França no início do século XIX. (Langlade e Langlade, 1970).

As escolas ginásticas na Europa apresentaram aspectos plurais, guardando características de espontaneidade popular, ao mesmo tempo que portava um rigor científico e eram organizadas conforme a disciplina militar. Seus métodos ultrapassaram os seus países e circularam no mundo através de livros, jornais discursos de intelectuais e políticos (Soares e Moreno, 2015).

A partir dessa breve descrição sobre os métodos ginásticas na Europa, é possível observar que essas formas distintas de prática de exercícios físicos foram a expressão da Educação Física durante o século XIX, e que protagonizaram uma grande expansão mundial com esse novo olhar. A busca por corpos saudáveis, a defesa da pátria, a saúde física, a moral, os hábitos higiênicos, e o caráter militar nacionalista foram fortemente difundidos, assim como, a ausência de uma Educação Física com função social, preocupação política e um papel de luta contra o *status quo*.

Diferentes instituições sociais eram usadas com a finalidade da higienização, moralização e disciplinarização da classe trabalhadora, o ambiente escolar também se tornou instrumento desse interesse. Houve a expansão de escolas, as quais contribuíram com espaços para o controle social por parte da burguesia e a disseminação dos seus conhecimentos próprios.

Outra tendência advinda do berço europeu foi a do liberalismo tecnicista, que atuava no aperfeiçoamento dos indivíduos para atender exclusivamente às demandas do mercado de trabalho. Essa tendência estava ligada ao sistema de produção e se utilizava da ciência para mudar comportamentos, com a finalidade de criar indivíduos com competências para o mercado de trabalho. No ambiente escolar, essa perspectiva enxerga o aluno como passivo e acumulador de conhecimentos (Viana Neto; Alves e Alves, 2014).

Conforme vasta literatura, a Educação Física no Brasil carregou e ainda carrega consigo todos esses aspectos advindos da Europa. Refletindo sobre isso, concordamos com Soares quando aponta o que nela foi incorporado:

A Educação Física, filha do liberalismo e do positivismo, deles absorveu o gosto pelas leis, pelas normas, pela hierarquia, pela disciplina, pela organização da forma. Do liberalismo, forjou suas “regras” para os esportes modernos (que não por acaso surgiram na Inglaterra), dando-lhes a aparência de serem “universais” e, deste modo, permitindo a todos ganhar no jogo e vencer na vida pelo seu próprio esforço. Do positivismo, absorveu, com muita propriedade, sua concepção de homem como ser puramente biológico e orgânico, ser que é determinado por caracteres genéticos e hereditários, que precisa ser “adestrado”, “disciplinado”. Um ser que se avalia pelo que resiste (Soares, 2012, p.36).

Tomando como ponto de partida os aspectos europeus da Educação Física descritos no texto, podemos inferir que muitas, senão todas, são as características europeias absorvidas pela Educação Física brasileira. Seja a perspectiva positivista do homem meramente biológico, a perspectiva militarista de formação de um exército forte para a defesa da pátria, a higienista para controle de “saúde” da população e a utilização das ginásticas para adestramento das massas. Assim, vista de todos os ângulos a serviço da classe dominante.

## 2.2 Embates na Educação no Brasil a partir da década de 1980

Desde a década de 1950, eram debatidas propostas para a Educação brasileira e reformas de base eram cogitadas, entretanto, a Ditadura militar no Brasil (1964 -1985) interrompeu esse processo. Nesse período, toda e qualquer contrariedade que ameaçou a adaptação econômica e política vigente foi controlada, censurada, torturada e até mesmo morta. Com isso, houve o enfraquecimento (de forma compulsória) dos partidos políticos, dos sindicatos e de organizações estudantis (Shirona; Moraes; Evangelista, 2011).

As políticas públicas eram elaboradas em conformidade aos objetivos do regime. A política econômica vigente apresentava a necessidade de cursos superiores para terem mão de obra qualificada disponível. Por essa razão, além do aumento de vagas no ensino público, também houve um crescente surgimento do setor privado no ensino superior. Além disso, no mesmo sentido do fornecimento de mão de obra para o crescimento rápido das empresas, foi



criada a Lei nº 5.692/1971 que trata da profissionalização do ensino de 2º grau. Esta foi uma lei relevante no período da ditadura, que causou a racionalização do trabalho escolar ao propor a profissionalização de forma universal e compulsória do 2º grau, reunindo o ensino secundário, o ensino normal, o ensino técnico industrial, o ensino técnico comercial e o ensino agro técnico (Medeiros Neta; Fernandes; Carlos, 2020).

No ano de 1976, a Ditadura Militar dava seus primeiros sinais de fraqueza, as forças armadas estavam desgastadas e uma lenta abertura política se iniciava, porém, os movimentos populares ainda eram excluídos das decisões políticas. Em 1978, a crise econômica se agravou e teve início o maior ciclo de greves do país, além do surgimento de maior número de denúncias contra o sistema e muita pressão popular em oposição ao regime (Araujo; Silva; Santos, 2013).

Em meados de 1980, o país vivia um momento de luta política e de reintegração das instituições democráticas, avançava de forma lenta para se desvincular das forças da ditadura. As reivindicações no campo educacional estavam ligadas aos novos partidos de oposição e sobretudo pelas novas associações científicas e sindicais da área como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) entre outros periódicos, revistas e eventos realizados nesse sentido (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011).

Os estudiosos da área começaram com mais força a apresentar seus trabalhos, teorias e propostas que criticavam a Educação Física com aspectos eugenistas, higienistas e militaristas exercidos por todo esse tempo. Alguns professores que estavam fora do Brasil fazendo pós-graduação nas áreas de ciências sociais e educação retornavam com suas contribuições e começavam a defender uma Educação Física crítica/progressista. Como reitera Marinho:

Apenas nos anos de 1980 parece surgir a perspectiva de Educação Física como prática social. Até o final da década de 1970, apesar de pedagógica, a Educação Física ainda não era analisada em suas implicações políticas. Os influxos médico-militares criaram a falsa ideia de que as práticas corporais eram neutras, cabendo aos professores de Educação Física preocupações eminentemente técnicas. Essa postura tecnicista vinha ao encontro da censura e da repressão impostas à sociedade brasileira, subprodutos de golpe militar de 1964 (Marinho, 2012, p.23).

Todo esse movimento crítico veio em decorrência de denúncias em relação ao conservadorismo infundido pela Ditadura Militar, a fim de formar uma oposição sistemática a essa perspectiva.

Na década de 1980, a ideia do desenvolvimentismo ainda seguia presente. “O viés espelhado na produção desenvolvimentista procurou intervir e determinar as condições favoráveis para o crescimento econômico, como no caso da qualificação de uma mão-de-obra que teoricamente atendesse às exigências dos mercados de trabalho” (Costa, 2011, p.4). Neste período houve uma multiplicação das instituições de graduação e pós-graduação, que resultavam também em novos cursos de formação profissional em Educação Física. O movimento humano já era considerado importante para sociedade, porém o que ainda não acontecia eram os questionamentos sobre suas implicações sociais.

Os cursos de Educação Física começaram a ganhar lugar nas universidades públicas e privadas, gerando uma cobrança sobre a área em relação ao seu envolvimento com a pesquisa e a pós-graduação, a década de 1980 também ficou marcada pelo significativo crescimento no número de turmas de mestrado e doutorado.

Mesmo com os esforços dos professores e pesquisadores que produziam na perspectiva da crítica social, os demais grupos com pensamento conservador continuaram a fazer os seus trabalhos, tentando ocultar os debates críticos na Educação Física.

A primeira necessidade em formar professores de Educação Física surge com as demandas esportivas, “isso acontece porque o sistema esportivo somente apela para a categoria educação como forma de buscar legitimidade social” (Bracht, 2014, p.31). Por conseguinte, o esporte torna-se a face da Educação Física e incorpora a ela o discurso de *performance*.

Nesse sentido, podemos apontar o que diversos autores chamam de crise da Educação Física, a busca por uma identidade acadêmica muito além do treinamento esportivo ou reprodução dos papéis por ela já exercido ao longo do tempo, sendo assim:

[...] Parece-nos que a tão propalada “crise” da Educação Física brasileira da década de 1980 pode ser entendida como um momento em que o (ainda incipiente?!) universo simbólico de legitimação da Educação Física foi fortemente questionado em virtude de uma conjuntura histórica. Naquele momento os significados de corpo, de

atividade física ou movimento, de esporte, entre outros, foram questionados e a partir de então trabalha-se no sentido de alterar esse universo simbólico de legitimação. Dentro dessa perspectiva, o chamado “movimento renovador da Educação Física brasileira na década de 1980” pode ser entendido como um movimento instituinte, no sentido de que vem buscando alterar os rumos da Educação Física brasileira a partir de uma renovação do seu universo simbólico (Bracht, 2019, p.34).

Com o objetivo de repedagogizar a Educação Física, no sentido de torná-la uma área educacional mais humana, os estudiosos da área precisaram buscar bases teóricas para sustentar sua prática, e nesse período, o grupo de professores e pesquisadores, inspirado nas ideias da escola de Frankfurt<sup>8</sup> e com pensamento Marxista, tinha como objetivo utilizar a Educação Física com foco na emancipação humana; o MREF escreveu várias publicações que reiteravam a sua posição oposta à perspectiva tecnicista, e de defesa as diversas manifestações da cultura corporal, além do desejo de uma mudança nos currículos dos cursos de graduação e de formação inicial de professores, entendendo que é o currículo que constrói as bases teórico e práticas, logo, a identidade dos docentes. “O currículo, em todos os seus aspectos, é um instrumento político que faz, dentro do jogo dos poderes, uma grande diferença em prol da manutenção ou da mudança da realidade educacional” (Bianchini, 2015.p. 25).

O MREF foi responsável por novos conhecimentos acrescentados à Educação Física, especialmente no que diz respeito ao surgimento de diversas sistematizações de ensino da Educação Física na escola, o que, aqui, podemos chamar de abordagens de ensino da Educação Física Escolar. O pensamento do MREF ainda se encontra presente em grupos de pesquisa de universidades, bem como em grupos de movimento estudantil, como a Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física (EXNEEF).

As abordagens de ensino da Educação Física Escolar podem ser compreendidas em três tendências: 1) a da biologização, que reduz a área em *performance*, para atender a ordem produtiva com eficiência e eficácia; 2) a da

---

<sup>8</sup> Escola de Frankfurt: grupo de pensadores nascidos na virada do século XIX para o XX, basilamente formado por Theodor W. Adorno (1903-1969), Max Horkheimer (1895-1973), Erich Fromm (1900-1980) e Herbert Marcuse (1898-1979). Além deles, outros intelectuais viram suas obras serem ligadas posteriormente à Escola de Frankfurt, como Walter Benjamin (1892-1940) e Siegfried Kracauer (1889-1966). O projeto teórico inicial de cunho fortemente marxista deu lugar a um projeto filosófico e político único, ao propor uma teoria crítica que fosse capaz de apreender a sociedade do início do século XX (Jr Mogendorff, 2012, p.152).

psicopedagogização, que analisa e caracteriza a instituições sociais como a escola, mas de uma forma a-histórica; 3) a concepção histórico-crítica da educação, que defende o ato de educar como essencialmente político e tem o objetivo de possibilitar as classes populares a vivência de diferentes saberes, como também a interpretação do movimento humano como dimensão humana.

No quadro a seguir, podemos observar as principais abordagens de ensino da Educação Física escolar e suas principais características, como: principais autores, obras, bases teóricas, objetivos, temática principal, conteúdos, estratégias metodológicas, forma de avaliação e base epistemológica.

**Quadro 01** – Principais abordagens de ensino da Educação Física escolar e suas características

ABORDAGENS	DESENVOLVIM ENTISTA	CONSTRUTIVISTA	CRITICO- EMANCIPATÓRI A	APTIDÃO FÍSICA/SAÚDE	CRITICO-SUPERADORA
<b>PRINCIPAIS AUTORES</b>	GO Tani	João Batista Freire	Elenor Kunz	Nahas; Guedes e Guedes; Farinatti	V. Bracht, L. Castellani, C. Taffarel, C. Soares, M. Escobar, E. Varjal
<b>OBRAS/ AUTORES</b>	Educação física escolar: uma abordagem desenvolviment ista	Educação de corpo inteiro e Pedagogia do futebol	Educação Física: Ensino e mudanças; Transformação didático- pedagógica do esporte;	Sugestões de conteúdos programáticos para programas de Educação Física escolar direcionados a promoção da saúde;	Metodologia do ensino de Educação Física
<b>BASE TEÓRICA</b>	Biomecânica/Fi siologia	Psicologia	Teoria sociológica da razão comunicativa	Matriz biológica Aptidão física	Sociologia
<b>OBJETIVO</b>	Adaptação	Construção do conhecimento	Movimento humano, o esporte e suas transformações sociais	Qualidade de vida; estilo de vida ativo e saudável	Transformação social
<b>TEMÁTICA PRINCIPAL</b>	Habilidades motoras básicas e específicas, aprendizagem e desenvolviment o motor	Esquema corporal	Aplicar o movimento conscientement e; refuncionalizar o movimento	Exercícios: ginástica, jogo, competições esportivas	Cultura corporal
<b>CONTEÚDO</b>	Habilidades básicas, habilidades específicas	Jogo simbólico, jogo de regras, coordenação, lateralidade	O movimento humano por meio do esporte	Prática regular de atividades físicas	Jogo, esporte, dança, ginástica e luta

<b>ESTRATÉGIAS/ METODOLOGIA</b>	Repetição dos gestos técnicos	Resgatar o conhecimento do aluno. Solucionar problemas	Estratégia didática com as categorias de ação trabalho, interação e linguagem	Formação do hábito da prática regular de exercícios físicos	Problematização
<b>AVALIAÇÃO</b>	Habilidade, processo de observação sistemática do movimento perfeito. Feedback.	Não punitivo, processo de auto-avaliação.	No processo ensino-aprendizagem	-	No processo ensino-aprendizagem; considerando o projeto de sociedade e de homem
<b>BASE EPISTEMOLÓGICA</b>	Positivismo	Fenomenologia	Fenomenologia	-	Materialismo-histórico-dialético

Fonte: (Xavier Neto e Assunção, 2005).

Nesse quadro, podemos observar que entre as cinco abordagens, apenas duas delas têm uma perspectiva de Educação Física crítica, a crítico-emancipatória e a crítico-superadora. Entre elas, a crítico-emancipatória tem como objetivo a transformação social, porém essa transformação vem por meio do movimento humano e principalmente pelo esporte. Já a crítico-superadora tem como objetivo principal a transformação social através dos conteúdos da cultura corporal<sup>9</sup>, indo em direção oposta quando comparamos aos outros objetivos como: adaptação, construção do conhecimento, qualidade de vida e estilo de vida saudável. Isso acontece porque as outras abordagens citadas têm como base epistemológica o positivismo, a fenomenologia ou não têm base epistemológica, enquanto a crítico-superadora tem embasamento no materialismo-histórico-dialético, tendo em vista que:

A atuação profissional na educação coloca a necessidade de conhecer os mais variados elementos que envolvem a prática educativa, a necessidade de compreendê-la da forma mais completa possível. No entanto, não se pode fazer isto sem um método, um caminho que permita, filosófica e cientificamente, compreender a educação. E, se a lógica formal, porque é dual, separando sujeito-objeto, foi se mostrando insuficiente para esta tarefa, parece possível buscar, no método materialista histórico dialético, este caminho (Pires, 1997, p.85).

---

<sup>9</sup> Ela será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como as nomeadas anteriormente: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo. O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem (Coletivo de autores, 1992, p.61). Com a cultura corporal, o objeto de estudo da Educação Física transformou-se e ensejou práticas pedagógicas e intenções educativas afastadas daquelas propaladas pelas vertentes que elegeram o exercício físico e, mais tarde, o movimento como objetos de ensino (Neira; Gramorelli, 2015, p.1).

Ao analisarmos o quadro, temos nosso posicionamento claro em considerar a abordagem crítico-superadora a mais coerente para o trabalho da Educação Física escolar, porém, no período e contexto em que essas perspectivas foram criadas, sejam elas críticas ou não, possuíram o desejo de uma reorganização e sistematização da Educação Física escolar apresentando avanços reais para a área.

Como notamos, a década de 1980 foi um período extremamente importante para a Educação Física, com significativos avanços e a intenção de uma mudança qualitativa. Mas o que também podemos inferir são os embates existentes nesse período.

No primeiro Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte Região Norte/Nordeste (CONBRACE), realizado no primeiro ano da década de 1980, professores reuniram-se para discutir a temática central “Desporto em regiões em desenvolvimento”<sup>10</sup>. “O evento teve apoio da Secretaria de Estado de Desporto e Lazer do Maranhão e com recursos do Ministério de Educação e Cultura liberados através da Secretaria de Educação Física e Desportos (SEED), a ele subordinado” (Castellani Filho, 1988, p.154). Esse evento ficou conhecido como “congresso de comunistas”<sup>11</sup> pela copatrocinadora do evento (Castellani Filho, 1988).

O CONBRACE é um evento realizado pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) a cada dois anos. Além do congresso, o CBCE atua na representação da comunidade acadêmica e órgãos diversos, na realização de congressos regionais e outros eventos científicos, participa de programação específica na Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e nas edições da Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), nos cadernos de formação da RBCE e em publicações diversas.

O CBCE foi criado em 1978 e é uma entidade científica composta por pesquisadores ligados à área da Educação Física e Ciências do Desporto. Como o próprio nome já o caracteriza, não foi criado exclusivamente para a Educação

---

<sup>10</sup> A temática inicial escolhida pelos professores para o congresso havia sido “Desporto e pobreza”, que precisou ser alterada para “Desporto em regiões em desenvolvimento” por solicitação da copatrocinadora do evento: A Secretaria de Educação Física e Desporto SEED/MEC (Castellani Filho, 1998).

<sup>11</sup> Fazia parte do evento a realização de cinco cursos, um deles foi ministrado pela professora socióloga da PUC/SP e da Faculdade de Educação Física de Santo André FEFISA Maria Izabel de Souza Lopes, a temática do curso foi “Sociologia do Esporte”, que trouxe reflexões levadas a efeito no evento (Castellani Filho, 1998)

Física, porém, historicamente tornou-se um importante agente social dessa área no Brasil. O CBCE pode ser considerado uma entidade protagonista nesse campo, pois as ações por ele desenvolvidas alcançaram amplo reconhecimento nacional, embora isso não seja um consenso (Bracht, 2009).

Essa associação é formada por diferentes subáreas e especialidades, o que faz dela plural no que diz respeito a concepções epistemológicas. Uma parte da comunidade acadêmica defende que o CBCE deveria apenas ser um espaço para vinculação das discussões e produções dessas diferentes perspectivas da área, sendo neutro. No entanto, a partir dos anos de 1980, o Colégio possui uma preocupação com a prática social da EF e do esporte, considerando-a como prática social de intervenção e por isso utilizando a relação entre ciência e política. Em vista disso, assumiu seu espaço numa óptica contra hegemônica em relação à predominância exclusiva da ciência e se propôs a influenciar as decisões sobre as políticas públicas das suas áreas (política científica, mas também, política educacional, esportiva etc.) contrapondo-se aos ideais de uma ciência neutra (Bracht, 2009).

Podemos perceber essa evolução política e crítica do CBCE quando observamos a comparação feita por Bracht das mudanças de perspectiva, de acordo com o período histórico entre 1978 e 1989:

#### 1978-1985

- A ciência e a prática científica são neutras e “possuem” a verdade.
- Fazer ciência é medir e comparar dados.
- Educação Física é capacitar fisicamente os indivíduos. É praticar atividade física sistemática ou assistemáticamente.
- As ciências do esporte são as diversas ciências instrumentalizando a “melhor” forma de fazer atividade física e praticar esportes.
- Esporte é a prática de uma modalidade esportiva. É fazer uma atividade física sistemática ou assistemáticamente.

#### 1985-1989

- A ciência e a prática científica são instâncias ideológicas que devem trabalhar para a “transformação social”.
- Fazer ciência é analisar um dado fenômeno de forma a possibilitar uma interferência no mesmo visando conservá-lo ou transformá-lo.
- Educação Física é uma atividade escolar que deve saber oferecer e avaliar experiências motrizes adequadas à faixa etária e à individualidade de cada aluno, calcada nos princípios fisiológicos e neuro-motores.
- As “ciências do esporte” são a educação física transformada em ciência, tenha ela o predicativo de “do movimento”, “da motricidade humana”, “do esporte” (no singular) ou “da Educação Física”.
- Esporte é uma “parte” da Educação Física que deve ser ensinado na escola com base nas capacidades e potencialidades de cada aluno e sua faixa etária (Bracht, 2009, p.34).

Logo, o CBCE resolveu tomar, uma tensão foi gerada com os que entendem a ciência como prática acima da visão social e com os que defendem que o Colégio deveria atender a interesses exclusivamente acadêmicos. Mesmo com essa tensão, o CBCE continua trabalhando e produzindo com um olhar contra hegemônico sendo esse imprescindível para uma EF democrática (Bracht, 2009).

Em 1980, outro grupo se articulou para defender seus interesses, sendo eles os estudantes engajados na União Nacional dos Estudantes (UNE), que articularam o Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física (ENEEF) que visava discutir os problemas da Educação Física na conjuntura política nacional, a participação do professor de Educação Física nas entidades e a problemática da formação de curta duração<sup>12</sup>. Esse primeiro encontro aconteceu na Bahia, em 1980, e outras edições do ENEEF continuam a acontecer na atualidade, com o objetivo de discutir e construir uma educação física em prol da transformação da sociedade brasileira (Castellani Filho, 1988).

A UNE é a entidade máxima dos estudantes brasileiros e foi criada no ano de 1937 organizada em três instâncias deliberativas: o Conselho Nacional de Entidades de Base (CONEB), que reúne os Diretórios Acadêmicos (DAs) e Centros Acadêmicos (CAs) do Brasil; o Conselho Nacional de Entidades Gerais (CONEG), que agrega os Diretórios Centrais de Estudantes (DCEs) e executivas nacionais de cursos; e o Congresso da UNE (CONUNE), formado por todas as entidades e também por todos os estudantes que quiserem, de maneira livre, participar (União Nacional dos Estudantes, [s.d.]).

Desde a sua criação, a UNE atua nas principais lutas sociais do Brasil, defende os direitos estudantis e a liberdade democrática. Enfrentou o nazifascismo, lutou e ainda luta contra governos neoliberais, por investimento na educação, regulamentação do ensino, respeito à diversidade, fim do genocídio da juventude negra de periferia, democratização dos meios de comunicação, etc. Foi colocada na ilegalidade durante o regime militar por apresentar-se como resistência, na década de 1980, participou ativamente da campanha das “DIRETAS JÁ”, e da elaboração da nova Constituição (União Nacional dos Estudantes, [s.d.]).

---

<sup>12</sup> Cursos aligeirados, com menor qualidade e baixo custo (Castellani Filho, 1998).



Na Educação Física, as entidades que representavam os estudantes naquele período eram o Movimento Estudantil da Educação Física (MEEF) e a Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física (ExNEEF). Esses dois grupos continuam a existir e possuem cinco bandeiras de lutas, que são:

- (I) a defesa da Universidade pública, gratuita e de qualidade, referenciada nas demandas da classe trabalhadora, e que, portanto, nos colocamos na contrariedade à atual Contrarreforma Universitária, implementada pelo governo PT;
  - (II) a defesa da Licenciatura Ampliada enquanto projeto de formação humana, que se contrapõe à atual fragmentação da área entre Licenciatura e Bacharelado;
  - (III) a regulamentação do trabalho, em contraponto à regulamentação da profissão defendida pelo sistema CONFEF/CREF;
  - (IV) a defesa de um outro projeto de sociedade, o projeto histórico socialista;
  - (V) somos contrários a todas as formas de opressão à classe trabalhadora, seja ela política, social, econômica, religiosa, em relação ao gênero, sexo, identidade de gênero, etnia, entre outras (bandeira aprovada no ENEEF RIO).
- (Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física, [s.d.]).

Tanto o MEEF quanto a EXNEEF são movimentos ligados à UNE. O surgimento e o desenvolvimento do MEEF possuem ligação direta com a história da EF, assim como as demais organizações estudantis, sofreu as consequências do regime militar, tendo sua rearticulação feita apenas no final da década de 1970 e início de 1980, lutando pela redemocratização do país e pela formação social e política dos professores de Educação Física (Brasil; Souza, 2015). O Movimento Estudantil da Educação Física que foi e é responsável pela criação e execução do Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física, tem os mesmos princípios e lutam pelas mesmas bandeiras.

Outros sujeitos fortemente presentes nesses embates da Educação Física são o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e os Conselhos Regionais de Educação Física (CREF'S). Os primeiros esforços do que conhecemos hoje por CONFEF teve início década de 1940 apoiado “em argumentos corporativistas de reserva de mercado e buscou desqualificar a ação dos assim denominados leigos<sup>13</sup>, os quais, muitas vezes, eram outros trabalhadores com formação de nível superior” (Nozaki, 2004. P.10). A partir de 1984, tiveram início as ações concretas para a regulamentação da profissão

---

<sup>13</sup> Outros trabalhadores com formação de nível superior – dança, educação artística, música – ou com qualificação referente aos seus próprios códigos formadores – capoeira, yoga, artes marciais, lutas (Nozaki, 2004. P.10).

através do Projeto de Lei nº 4.559/84 que dispunha sobre o Conselho Federal e os Regionais dos profissionais de Educação Física e foi aprovado em 1988, carregando nos seus projetos a intenção de beneficiar as classes dominantes.

Percebemos que os conselhos vêm há muitas décadas se organizando com um discurso de criar um código de ética, um grupo responsável por fiscalização da área, uma maior valorização da Educação Física, contudo, notamos um real interesse financeiro e mercadológico fundamentados em ideias neoliberais, gerando, assim, problemas como a fragmentação do conhecimento, os antagonismos entre áreas do conhecimento, a fragmentação na formação e a desqualificação da formação em Educação Física (Taffarel,1993).

Os membros desses conselhos aproveitaram o momento de reestruturação da Educação Física no Brasil para expandir suas ideias e alicerçar seus interesses antagônicos à classe trabalhadora, que são:

[...]1) os interesses do capital, representados nas ações e investidas do sistema CONFEF/CREFs que, no nosso entendimento, serve de “fachada” para os interesses de grandes empresários do fitness; donos do capital de grandes academias, centros de lazer e, sobretudo, de faculdades privadas que oferecem cursos de graduação em educação física; e 2) os interesses dos trabalhadores que se colocam na perspectiva do fim da exploração da mais-valia, que vem atingido o seu mais alto grau de exploração ao associar a exploração da mais-valia absoluta com a mais-valia relativa. Nesta direção, os interesses do sistema CONFEF/CREFs, como já mencionamos, se coadunam com as políticas de Estado, e estão em [...] busca por legitimidade e consequente construção do consenso e manutenção de sua hegemonia no campo da educação física brasileira (Nozaki,2004, p.18).

Ao longo do texto, citamos os principais sujeitos dos embates da Educação Física na década de 1980. Foram eles: o MREF composto por professores e pesquisadores, os movimentos estudantis representados, aqui, pela UNE, MEEF e EXNEEF, e o CONFEF e os CREF’S que regulamentaram a profissão. Esses grupos tiveram e ainda têm forte influência no universo da Educação Física, visto que continuam lutando pelos seus interesses e influenciando de diversas maneiras a estruturação da área.

### **3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA RETROSPECTIVA HISTÓRICA**

Em 1787, divulgava-se o primeiro documento específico da Educação Física, o “Tratado de Educação Física e Moral”, publicado pelo Bacharel Luiz Carlos Moniz Barrato, em Lisboa, contendo assuntos relacionados à “eugenia, hereditariedade, alimentação, higiene, puericultura (noções de desenvolvimento físico e psíquico das crianças desde o período da gestação até a puberdade), concepção, gravidez e parto” (Santos; Cabral E Cândido, 2019).

Até esse momento, a Educação Física não possuía sistematização, direcionamento pedagógico, obrigatoriedade, nem importância para as elites.

Trazemos, neste capítulo, um resgate histórico do surgimento da Educação Física Escolar no Brasil, o processo de institucionalização dos cursos de formação dos professores de Educação Física e as principais reformulações encontradas nessa formação a partir da década de 1980.

#### **3.1 O SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO BRASIL**

É importante ressaltarmos que não é tarefa simples encontrarmos um aporte teórico com diferentes registros sobre a história da Educação Física no Brasil, pensando nisso, concordamos com Castellani Filho quando ele afirma que: “tal limitação diz respeito não propriamente à sua qualidade, nem tampouco à quantidade de publicações concernentes ao assunto, mas, principalmente, à maneira homogeneizante de como ela vem sendo tratada” (Castellani Filho, 2013. p.14-15).

A primeira sinalização legal referente à Educação Física escolar (chamada na época de ginástica) aconteceu em 1851, através da reforma de Couto Ferraz, que propôs reestruturar o ensino primário e secundário no município da Corte e colocou a Educação Física (ginástica) como prática obrigatória nas escolas. Essa obrigatoriedade não foi bem aceita pelas famílias, as quais não queriam os filhos envolvidos em atividades que “não possuíssem caráter intelectual”.

Seguindo a linha do tempo, em 1882, Rui Barbosa, também conhecido como patrono da Educação Física no Brasil, elaborou o parecer “Reforma do

Ensino Primário e várias instituições complementares da instrução pública” que incluía novos conteúdos no sistema de ensino, adicionando a obrigatoriedade da Educação Física (ginástica) na escola e seu nivelamento em relação as outras disciplinas. Esse parecer é considerado um dos primeiros documentos oficiais que se refere à escolarização da Educação Física no Brasil.

Desde a construção do seu pensamento sobre a Educação Física até a criação do seu parecer, Rui Barbosa expôs suas diferentes influências, sendo elas: os escritos sobre a Grécia antiga “para defender a disciplina internamente à instrução pública do período” (p.6), foi baseado nesse pensamento que Rui defendia ser dever do estado formar uma juventude sadia e preparar o trabalhador para o ofício; os fisiologistas “para justificar a importância da disciplina ao desenvolvimento integral dos indivíduos” (p.6); as nações modernas, que já tinham a obrigatoriedade da Educação Física (ginástica) nas suas escolas; alguns pensadores da educação, que defendiam os cuidados com o corpo na escola em prol da saúde, como “Antoine Aimé Riant, Émile Littré, Ralph Waldo Emerson, Émile Laveleye, Gabriel Compayré, Frederic Dittes, James Pyle Wickersham, Horácio Greeley, Henry Braudrillart e Herbert Spencer” (p.6); e pensadores da ginástica, como “Adolf Spiess, Eugéne Paz, Guts-Muths, Napoléon Laisné, Pehr Henrik Ling e R.Schenstrom” (p.7) que adotavam a ginástica alegando ser benéfica para os indivíduos e que causava impacto à sociedade (Cavalcante; Bungenstab; Lazzarotti Filho, 2020).

Além disso, na perspectiva de Rui Barbosa, existia uma dicotomia muito forte entre feminino e masculino, as atividades para mulheres e homens tinham que ser diferentes, a mulher estava sempre vinculada à maternidade, e o cuidado com seu corpo objetivava formar mães fortes e sadias para gerarem filhos fortes e sadios a fim de melhorar a geração futura.

Podemos inferir que a obrigatoriedade da Educação Física escolar contida no parecer de Rui Barbosa teve certa importância no século XIX e possibilitou um olhar mais voltado às atividades físicas, as quais possuíam benefícios aos alunos do ensino primário, assim como já vinha acontecendo em várias partes do mundo. Contudo, é perceptível que a concepção de Educação Física para Rui Barbosa baseava-se nos ideais médico-higienistas advindos da Europa, diretamente ligados ao preparo físico do trabalhador, à saúde do corpo e à disciplina. Não obstante, seus textos continuaram a ser retomados por

estudiosos nos anos de 1930 – 1940 e a inserção da ginástica nas escolas ainda era temática de debates.

Outro nome ligado à Educação Física no Brasil foi o do sociólogo, educador, administrador e ensaísta Fernando de Azevedo<sup>14</sup>, membro e secretário da Sociedade Eugênica de São Paulo, um dos nomes do movimento da Escola Nova, dentre várias outras funções assumidas no âmbito educacional. Seu pensamento foi influenciado pelas ideias de Lamarck<sup>15</sup> e acreditava que a miscigenação do povo brasileiro era um problema nacional, o qual impedia o amplo desenvolvimento do país. Por essa razão, defendia a Educação Física como único meio de regeneração física e moral da raça brasileira, que, fundamentada cientificamente, tornaria um instrumento de transformação social-ética (Vechia; Lorenz, 2009).

No que se refere ao pensamento pedagógico desses intelectuais em relação à Educação Física escolar e ao trato com os conteúdos na escola, Soares afirma que:

[...]privilegiam em suas propostas pedagógicas aquela de base anatomofisiológica retirada do interior do pensamento médico higienista. Consideram-na um valioso componente curricular com acentuado caráter higiênico, eugênico e moral, caráter esse desenvolvido segundo pressupostos da moralidade sanitária, que se instaura no Brasil a partir da segunda metade do século XIX (Soares, 2012.p.59).

Além dos aspectos higiênicos, anatomofisiológicos e eugênicos, fortemente presentes no século XIX e início do século XX, a Educação Física brasileira apresenta concomitantemente uma das suas faces mais conhecidas: a do militarismo, que já vinha sendo construída ao longo do tempo.

A história do militarismo na EF brasileira começou a ser construída ao longo dos anos, e quando reunimos os acontecimentos acerca dessa

---

<sup>14</sup> Fernando de Azevedo, mineiro de Sapucaí, nascido em 1894, formou-se em Direito em São Paulo. Educador reconhecido, foi um dos expoentes do movimento da Escola Nova no Brasil. Enquanto Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal de 1926 a 1930 e Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo em 1933, realizou reformas radicais. Mentor e redator do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932, escreveu várias obras de vulto, entre elas A Cultura Brasileira (1942). É também reconhecido como o grande incentivador da introdução da Educação Física no currículo escolar brasileiro. FONTE: (Vechia; Lorenz, 2009).

<sup>15</sup> Jean-Baptiste Pierre Antonie de Monet (1744-1829), francês, herdou do pai o título de Lamarck e tem como princípios da sua teoria: 1. Ocorrência frequente da geração espontânea; 2. Lei do uso e desuso; 3. Herança dos caracteres adquiridos; 4. Aumento da complexidade e progresso Fonte: (Tidon, 2014).

De acordo a hipótese de Lamarck, os organismos transformavam-se em indivíduos cada vez mais complexos em decorrência da pressão do meio, que os forçava a mudar. Essas mudanças eram, portanto, decorrentes das necessidades dos indivíduos.

perspectiva, encontramos essa linha do tempo trazida por Castellani Filho, que se inicia desde a primeira década do século XIX.

É possível dizer que a história da Educação Física se confunde com a história dos militares. Em 1810, houve a criação da escola militar “Academia Real Militar”, em 1922, a criação do centro militar de Educação Física, que passou a funcionar alguns anos depois com o objetivo de lançar um novo método de Educação Física e suas aplicações desportivas. Em 1860, houve a introdução da ginástica alemã na “Academia Real Militar”, assim como, foi criada a ainda existente Escola de Educação Física do Exército, considerada o berço da Educação Física no Brasil, reconhecida socialmente como “merecedora de homenagens”, “centro de estudo, pesquisa e trabalho sério”. Mas que, na realidade, a utilizavam como espaço de trabalho e catequese (Castellani Filho, 1988).

No século XX, as aulas de Educação Física ainda tinham grande influência dos métodos ginásticos e dos militares, sobretudo com a militarização das escolas<sup>16</sup>. A Educação Física Escolar era exclusivamente prática e não foi desenvolvido nenhum projeto educativo, no sentido de formação humana emancipatória no currículo escolar. Assim como na Europa, os profissionais que davam as aulas eram instrutores formados por instituições militares (Santos, Cabral E Cândido, 2019).

Nas reformas educacionais que aconteceram nas primeiras décadas do século XX (1920-1928), a Educação Física foi contemplada como componente curricular no ensino primário e secundário com o objetivo de “[...] viabilizar, na prática, suas crenças na transformação social através da educação, este poderoso e (único) instrumento por eles considerado capaz de formar, desde a infância, os hábitos de vida saudável, o amor ao trabalho, à ordem e à disciplina” (Soares, 2012. p.90). Apenas em meados de 1929, por meio da III Conferência Nacional de Educação, os profissionais de educação começaram a discutir sobre os métodos mais adequados a serem utilizados nas escolas primárias e secundárias, a formação e a prática pedagógica dos docentes. Os professores deveriam ser instruídos de forma teórica e prática (orientados por um psicólogo

---

<sup>16</sup> Transferência da gestão de escolas públicas para a corporação da Polícia Militar (PM). O modelo de gestão militar na escola com atuação das corporações militares estaduais antecede a 1998; no entanto, a transferência de escolas públicas estaduais, que estavam em funcionamento, para a gestão da PM, é um fenômeno iniciado em Goiás, em 1998 (Alves e Toschi, 2019).

avisado <sup>17</sup>ou engenheiro biólogo) a fim de orientar exercícios eficazes para o organismo, organizá-los em séries, proporcionar prazer evitando o tédio. Enquanto não havia um método próprio para a EF escolar, faziam uso do método francês advindo da missão militar que era baseado nos princípios anátomofisiológicos (Castellani Filho, 2013).

Com as mudanças econômico-sociais que aconteceram na década de 1930 em decorrência da crise do modelo econômico brasileiro e com a aceleração do processo de industrialização, a educação começa a ser utilizada como importante ferramenta de mudança social. Nessa década, aconteceram as reformas estaduais do ensino primário e normal e o professor tornou-se figura de destaque, ganhando atenção nas reformas educacionais do período.

A Educação Física atuou para fortalecer a identidade moral e cívica dos estudantes e estava ligada aos princípios de segurança nacional focada no adestramento físico para defender a pátria de forças que desejassem a mudança político-econômica que ali estava instaurada. Na Constituição Brasileira de 1937, a Educação Física tornou-se disciplina obrigatória no ensino primário secundário e normal, sendo facultativa no ensino superior:

Art 131 - A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência (Brasil, 1937).

Em 1939, foi criada a Escola Nacional de Educação Física e Desporto na Universidade do Brasil e, nas décadas seguintes, a área continuou a servir à segurança nacional (1964), a utilização do esporte e prática de exercício para “melhorar a sociedade” (1970) já, no final da década de 1960, a Educação Física foi inserida nível superior. Vale ressaltar que a sua inserção no nível superior não foi desinteressada, os estudantes universitários representados pela União dos Estudantes (UNE) começavam a resistir aos atos antidemocráticos do regime militar, sendo reprimida e fechada. Dessa forma, a Educação Física foi direcionada para “colaborar, através do seu caráter lúdico-esportivo, com o esvaziamento de qualquer tentativa de rearticulação política do movimento estudantil”, reforçando, assim, seus traços alienados e alienantes (Castellani Filho, 1988).

---

<sup>17</sup> Fonte: Fernando de AZEVEDO, op.cit., 1920, p.108.

No período do regime militar, ao mesmo tempo que os militares inseriram a Educação Física no nível superior (modalidades esportivas), também o fizeram com a moral e cívica nos ensinos de 1º e 2º graus e retiraram a Filosofia, já que a intenção era apenas a formação de consciências dóceis e a qualificação de mão de obra.

As aulas de Educação Física escolar eram exclusivamente práticas, tinham ênfase na ginástica e nos exercícios de calistenia<sup>18</sup>, as turmas eram separas por sexo, uma vez que o papel social feminino e masculino deveria ser distinto. As meninas praticavam movimentos diferentes dos meninos, assim como, as vestimentas também eram outras, como constatamos nas figuras a seguir:

**Figura 01**– Ginástica para meninas. Aula de Educação Física escolar em Porto Alegre, na década de 1930.



**Fonte:** Arcevo Ceme.

**Figura 02** - Alunos praticando ginástica em Rio Verde na década de 1940



**Fonte:** Museu da Imagem e do Som de Goiás.

Esse tipo de aula, registrada nas imagens acima, dava “relevância a aspectos de ordem fisiológica, inerentes a princípios de carga e sobrecarga próprios do treinamento desportivo” (Coletivo de autores, 2012, p.38), visava

---

<sup>18</sup> Exercícios de calistenia são atividades: “repetitivas, sequenciais, formativas e militarizantes que objetivavam o desenvolvimento das qualidades físicas como: força, velocidade, agilidade, ritmo, etc. Alguns exemplos desses exercícios são o polichinelo, a flexão de braço e o abdominal”. Fonte: (Barbier; Souza; Pagnan; Vieira; Filiti; 2010, p.14).



apenas ao desempenho físico desses estudantes, além de não serem críticas (sem o objetivo de mudança social) nem tão pouco democráticas (possibilitada a todos).

Sendo a educação básica composta por educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, a Educação Física tornou-se obrigatória desde a creche até o ensino médio (Lei 9.394/96). Como comentado anteriormente, os primeiros professores/instrutores de Educação Física foram atletas, médicos higienistas (como mentores intelectuais) e militares (responsáveis pela elaboração técnica), com um discurso marcado por uma pseudoneutralidade apoiado nas questões da saúde (Marinho, 2012).

Os primeiros cursos de formação de professores/instrutores de Educação Física no Brasil surgiram entre os anos de 1929 e 1953, nas cidades do Rio de Janeiro, Espírito Santo, São Paulo e Minas Gerais, respectivamente. Esses cursos “parecem se constituir, entre outras funções, como uma forma de atender à demanda social da Educação Física já escolarizada” sendo a formação de professores algo que veio depois da EF já ser parte do processo de escolarização (Figueiredo, 2016, p.39).

No quadro a seguir, podemos observar as primeiras escolas e os primeiros cursos de formação profissional em Educação Física com os seus respectivos anos e as localidades da sua criação:

**Quadro 02**– Primeiros cursos de formação de professores de Educação Física do Brasil

<b>Ano</b>	<b>Instituição</b>	<b>Localidade</b>
1929	Curso provisório de Educação Física da Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx)	Rio de Janeiro
1931	O Centro de Educação Física e Desportos (CEFD)	Espírito Santo
1934	Escola de Educação Física e Esporte (EEFE-USP)	São Paulo
1939	Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD)	Rio de Janeiro
1952	Escola de Educação Física Fisioterapia e Terapia Ocupacional de Belo Horizonte (EEFFTO/UFGM)	Minas Gerais
1953	Escola de Educação Física de Minas Gerais	Minas Gerais

**Fonte:** Elaboração de minha autoria com base nas datas e informações disponíveis nos sites das instituições de ensino.

Os primeiros profissionais formados na área vieram do curso provisório de Educação Física da EsEFEx, em 1929, e formou, no mesmo ano, a primeira

turma de militares e civis diplomados em Educação Física no Brasil, a cargo dos Tenentes Ignácio de Freitas Rolim e o médico Virgílio Alves Bastos. A EsEFEx estava assentada na filosofia positivista e assumia “uma concepção de educação que compreende a disciplina como desdobramento das forças físicas, morais, intelectuais e psicológicas, segundo a doutrina do Exército” e defendiam que “nas escolas, o ensino deverá consistir em, gradativamente, caminhar para a formação de grupos de "*gymnastica* esportiva" (Ferreira Neto, 1999. p.47).

Esses primeiros cursos apresentavam tempos distintos de duração, a Escola de Educação Física do Exército no Rio de Janeiro/ RJ (EsEFEx) – 9 meses; O Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) Espírito Santo /ES – 5 meses; A Escola de Educação Física e Esporte (EEFE) São Paulo/SP – de 1 a 2 anos; A Escola Nacional de Educação Física e Desporto/RJ (ENEFD) e Escola de Educação Física Fisioterapia e Terapia Ocupacional de Belo Horizonte (EEFFTO/UFMG) – Desconhecido e a Escola de Educação Física de Minas Gerais /MG – indefinido, mas todos se dividiam basicamente em duas partes: teórica e prática. A EsEFEx, dividiu seu currículo em três momentos, o do ensino geral, o do ensino prático e as excursões e visitas. Os cursos de São Paulo e Espírito Santo seguiam essas mesmas indicações, sendo o de São Paulo o de maior duração. (Figueiredo, 2016). Ao tratar das disciplinas ministradas, a autora afirma:

A parte teórica dos cursos, normalmente a primeira, era composta pelas disciplinas biológicas, Anatomia, Fisiologia, Higiene, Biometria e, junto a estas, Pedagogia, Organização e História da Educação Física. Aparentemente, matérias subsidiárias às consideradas “científicas”, a Pedagogia, a Organização e a História da Educação Física, são parte da formação que não se vinculava diretamente aos domínios da Biologia, mas que cumpria um papel formador de ensinar o que já havia sido realizado em Educação Física (Figueiredo, 2016. p.97).

Em linhas gerais, com toda a herança histórica já conhecida, enfatizar disciplinas consideradas mais “científicas” em detrimento das de cunho pedagógico/educacional, demonstra uma perspectiva positivista colocando o conhecimento científico como a única forma de conhecimento verdadeiro. Por essa razão que é necessário tomarmos conhecimento de quais bases epistemológicas os professores estão sendo formados.

Com a legitimação da Educação Física enquanto campo de formação profissional, muitas configurações e reconfigurações curriculares aconteceram até alcançarmos a estruturação de formação acadêmica e profissional que temos

hoje. Quando falamos em cursos superiores e sua organização, é indispensável pensarmos no currículo. Concordamos com Eyng, quando diz que o currículo:

Não se trata simplesmente do conjunto de disciplinas (as matérias) ou do detalhamento de seus conteúdos. Também não se trata de uma relação de objetivos ou atividades de ensino-aprendizagem, tampouco da grade curricular – a seleção sequenciada das disciplinas. O currículo não é só isso; é tudo isso em interação com os sujeitos sociais e históricos que nele projetam seus anseios e interesses e lhe dão vida e significado (Eyng, 2010. p.14).

Sendo assim, é preciso voltarmos o olhar para o todo, entender esses sujeitos sociais e históricos e os interesses postos por eles. No final da década de 1930, começou a surgir diferentes Decretos, Resoluções e Diretrizes em relação aos cursos de EF. No quadro a seguir, podemos observar os anos, as leis e a respectiva modalidade de Educação Física contida em cada um deles:

**Quadro 03** - Diretrizes Curriculares da Educação Física na história

<b>Ano</b>	<b>Decreto/Resolução</b>	<b>Modalidade</b>
1939	Decreto-Lei 1212/1939	Licenciatura em Educação Física
1945	Decreto-Lei 8270/1945	Licenciatura em Educação Física
1962	Resolução CFE 298/1962	Licenciatura em Educação Física e Técnico Desportivo
1969	Resolução 69/CFE/1969	Licenciatura em Educação Física e Técnico de Desportos
1987	Parecer CFE n.º 215/1987 Resolução 03/CFE/1987	Licenciatura e/ou Bacharelado em Educação Física
2004	Parecer CNE n.º 58/2004 Resolução CNE n.º 07/2004	Licenciado e/ou Graduado em Educação Física
2018	Parecer CNE n.º 584/2018 Resolução CNE n.º 6/2018	Graduado em Educação Física

**Fonte:** (Taffare, Santana e Flores Luz 2021. p.4)

O Decreto-Lei 1212/1939 determinou a criação da Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos com a finalidade de:

- a) formar pessoal técnico em Educação Física e desportos;
- b) imprimir ao ensino da educação física e dos desportos, em todo o país, unidades teórica e prática;
- c) difundir, de modo geral, conhecimentos relativos à Educação Física e aos desportos;
- d) realizar pesquisas sobre a Educação Física e os desportos, indicando os métodos mais adequados à sua prática no país;

A Escola Nacional de Educação Física e Desportos ministrará os seguintes cursos:

- a) Curso superior de Educação Física;
- b) Curso normal de Educação Física;
- c) Curso de técnica desportiva;
- d) Curso de treinamento e massagem;

e) Curso de medicina da Educação Física e dos desportos.  
(Brasil, 1939).

Além dos dados da criação e finalidade da Escola Nacional de Educação Física e Desportos, bem como os cursos por ela ofertados, o documento também dispõe das disciplinas a serem ministradas por cada curso. Disciplinas como higiene aplicada, anatomia, ginástica, fisiologia e vários tipos de desportos específicos, por exemplo, em que fica clara a reprodução histórica do modelo de Educação Física esportivista, higienista e puramente biológico, uma vez que praticamente não dispõe de disciplinas de cunho pedagógico nem trata de nada a esse respeito em sua finalidade.

Seis anos depois, o Decreto-Lei 8270/1945 veio alterar disposições do decreto de 1939, adicionando no seu Art 1º e) instruir centros de Educação Física, destinados à prática dos exercícios físicos e à disseminação das normas científicas que deverão obedecer. Esses centros deveriam ser distribuídos no Distrito Federal. Algumas outras alterações foram feitas, como a mudança de nome de “curso normal de Educação Física” para “curso infantil de Educação Física” e pequenas alterações no que diz respeito à ordem e à quantidade de disciplinas ofertadas para os cursos, nos determinados anos.

A Resolução CFE 298/1962 trouxe a tentativa de um avanço significativo no que diz respeito à licenciatura, pois propôs novas disciplinas pedagógicas no currículo mínimo<sup>19</sup>, porém, essas não foram incluídas de imediato na Escola Nacional de Educação Física e Desporto, essa inclusão só foi feita na Resolução seguinte, sete anos depois.

Só no ano de 1969, foi publicada a Resolução nº 69/CFE/1969. Essa resolução fixou:

[...]o currículo mínimo dos cursos de formação docente em Educação Física, carga horária das disciplinas (1.800 horas/aulas) e duração do curso (mínimo de 3 anos e máximo de 5 anos), com disciplinas comuns a todas as licenciaturas; dentre elas a disciplina Estágio Supervisionado.

[...] Analisando este primeiro currículo legalmente difundido para a Educação Física, inicia-se a discussão. Observamos que as disciplinas predominantes se situam na área biomédica, sendo que a Educação Física devia caracterizar-se principalmente pela área pedagógica por ser um curso de Licenciatura. Este dado provocou a inquietação de

---

<sup>19</sup> Os currículos mínimos das licenciaturas em Educação Física eram compostos pelas matérias: Biologia, Anatomia, Fisiologia, Cinesiologia, Biometria e Higiene. FONTE: (Rocha e Suassuna, 2010).

vários professores, gerando discussões a esse respeito (Rocha e Suassuna, 2010.p. 654).

### 3.2 Reformulações dos cursos de licenciatura em Educação Física no Brasil a partir da década de 1980

Como já sabemos, o final da década de 1970 e início da década de 1980 foi o período mais importante criticamente para a Educação Física e para todas as licenciaturas que também sofreram reformulações. Com esse currículo predominantemente médico e biológico, os grupos e professores que vinham lutando por uma Educação Física mais pedagógica e crítica não foram a favor dessa predominância. As discussões por eles realizadas, em virtude da não aceitação do currículo biomédico, resultaram no Parecer CNE/CES nº 215 de 11 de março de 1987, que dispõe sobre a reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física, suas novas características, suas durações e seus conteúdos.

Esse Parecer relata que muitos debates foram feitos com regularidade desde 1978 por profissionais sob o ponto de vista filosófico, científico e político acerca dos problemas envolvendo à formação dos Licenciados e Bacharéis em Educação Física, com anseios das necessidades reais da sociedade brasileira. Os pontos mais relevantes abordados nesses encontros foram:

A questão do perfil profissiográfico do Licenciado e do Bacharel em Educação Física; o posicionamento do Técnico Desportivo; os conteúdos curriculares, diante do confronto entre o desejo de exercer o direito de estabelecê-los com ampla liberdade, de acordo com a concepção de cada curso, e as exigências dos mínimos obrigatórios, fixados pela legislação; o problema das cargas horárias e da duração mínima dos cursos, a pós-graduação e as especializações, dentre muitos outros (Brasil, Parecer CNE/CES Nº 215 de 11 de março de 1987).

O currículo mínimo, a duração e a estrutura vigentes dos cursos superiores de graduação em Educação Física e Desportos fixados pela Resolução 69/1969 do Conselho Federal de Educação a partir de seu Parecer 894/1969 também eram temáticas de crítica, análise e avaliação nas reuniões dos professores. A comunidade acadêmica se reuniu em 1979 no Rio de Janeiro, em 1981, em Florianópolis, e, em 1982, em Curitiba, onde tiveram a primeira proposta concreta e consensual. A proposta foi transformada no anteprojeto encaminhado ao Conselho Federal de Educação, a quem cabe por lei a

responsabilidade pela fixação da duração e do currículo mínimo dos cursos superiores (Art. 26 da Lei 5.540/1968). (Brasil, Parecer CNE/CES Nº 215 de 11 de março de 1987). As estratégias traçadas podem ser referenciadas pelo quadro a seguir:

**Quadro 04 – Estratégias previstas para reformulação curricular contidas no Parecer 215/1987**

Proposta	Implementação	Avaliação
<p>1. Introdução Esboço histórico</p> <p>2. Caracterização - Nova maneira de pensar a educação Física; - Perfil do graduado (licenciado/bacharel); - Observância dos referenciais expressos pelos campos de conhecimentos definidos.</p> <p>3. Organização Curricular Objetivos; Composição; Duração.</p>	<p>1. Preparação Inicial - Restrições e facilidades;</p> <p>Quando; Quem (alternativas) Critérios para seleção; Decisão.</p> <p>2. Planejamento Objetivos; Recursos; Ações; Cronograma.</p> <p>3. Execução Mobilização necessária; Desenvolvimento; Ações previstas.</p>	<p>1. Preparação Para que? Para quem? Quando? Quem fará? Alternativas e critérios, decisão.</p> <p>2. Planejamento Objetivos; Recursos; Preparação instrumental; Treinamento de pessoal; Coleta de dados; Análise e interpretações; Conclusões e recursos.</p> <p>3. Execução Coleta de dados; Tratamento, análise e interpretações, conclusões e recomendações.</p> <p>4. Relatório</p> <p>5. Revisão Crítica</p>

**Fonte:** (Brasil, Parecer CNE/CES Nº 215 de 11 de março de 1987).

No mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação aprova o Parecer e a Resolução nº 03, de 16 de junho de 1987. Essa Resolução fixa os mínimos conteúdos e as durações a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (bacharelado e/ou licenciatura plena). “Estes currículos seriam divididos em duas partes: 80% de formação geral (humanística e técnica) e 20% de aprofundamento geral, sendo que na formação geral 80% deveriam ser dedicados às disciplinas vinculadas ao conhecimento técnico (Art. 4; § 2º)” (Rocha; Suassuna, 2010. p.625-626). As autoras ainda reiteram que “mais uma

vez, reforça-se a dimensão tecnicista-biologicista da Educação Física, em detrimento dos conhecimentos filosóficos, do ser-humano e da sociedade, que eram de responsabilidade da parte humanística da formação geral previsto no Parecer nº 215/1987” (Rocha; Suassuna, 2010. p.626).

No que diz respeito ao currículo regulamentado para Educação Física, a sua estruturação nunca esteve em consenso. A formação de um profissional generalista ou a formação de um profissional por habilitações foi uma discussão fortemente levantada nesse período de 1980, através da observação de currículos de universidades europeias, americanas e japonesas (Finoqueto; Bersch; Ribeiro, 2021).

Após as Diretrizes para os cursos de Educação Física de 1987, vieram novas Diretrizes em 2002, 2004 e 2018. Além delas, temos vários Pareceres disponíveis no Conselho Nacional de Educação (CNE) que resolvemos descrever para que possamos entender melhor as questões discutidas e questionadas ao longo dos anos. Esses documentos estão contidos do quadro a seguir:

**Quadro 05** – Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE)

DOCUMENTOS
1-Parecer CNE/CES nº 138/2002, aprovado em 3 de abril de 2002 - Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física.
2-Parecer CNE/CES nº 58/2004, aprovado em 18 de fevereiro de 2004 - Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física.
3-Resolução CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.
4-Parecer CNE/CES nº 400/2005, aprovado em 24 de novembro de 2005 - Consulta sobre a aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física ao curso de Educação Física (licenciatura), tendo em vista a Resolução CONFEF nº 94/2005.
5-Parecer CNE/CES nº 142/2007, aprovado em 14 de junho de 2007 - Alteração do § 3º do art. 10 da Resolução CNE/CES nº 7/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.
6-Resolução CNE/CES nº 7, de 4 de outubro de 2007 - Altera o § 3º do art. 10 da Resolução CNE/CES nº 7/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.
7-Parecer CNE/CES nº 274/2011, aprovado em 6 de julho de 2011 - Indicação referente à revisão do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para curso de Graduação em Educação Física.
8-Parecer CNE/CES nº 255/2012, aprovado em 6 de junho de 2012 - Reexame do Parecer CNE/CES nº 400/2005, que trata de consulta sobre a aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física ao curso de Educação Física (licenciatura), tendo em vista a Resolução CONFEF nº 94/2005.

Além dos documentos do CNE, também achamos relevante trazer o conteúdo da Resolução CONFEF nº 94 de 19/04/2005 que dispõe sobre a

inscrição dos Profissionais de Educação Física junto ao Sistema CONFEF/CREFs.<sup>20</sup>

O Parecer CNE/CES 0138/2002 tem como assunto as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física. Nesse Parecer, a Educação Física está contida na área da saúde e, como os demais cursos de graduação em saúde, objetiva:

A formação geral e específica dos egressos/profissionais com ênfase na promoção, prevenção, recuperação e reabilitação do indivíduo, indicando as competências comuns gerais para esse perfil de formação contemporânea dentro de referenciais nacionais e internacionais de qualidade.

Desta forma, o conceito de saúde é elemento fundamental a ser enfatizado nessa articulação (Brasil. PARECER Nº: CNE/CES 0138/2002. 2002, p.2).

A elaboração desse Parecer que traria bases para a Resolução de 2002 foi fruto de diversos encontros e discussões de diferentes grupos da Educação Física. O perfil do profissional nela contido foi vinculado a competências e habilidades. “Na perspectiva neoliberal, tais expressões são conceitos utilizados nos discursos daqueles que fazem a apologia do mercado como elemento mediador das relações humanas” (Veronez; Lemos; Morschbacher; Both; p.815).

Com a forte argumentação de atender as demandas do mercado de trabalho, as novas Diretrizes permitiriam que os currículos dos cursos de Educação Física se flexibilizassem para se adequar aos novos campos sociais. Vale ressaltar que essa ideia não possuiu consenso na Educação Física, grupos como o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), dirigentes das escolas de Educação Física, o Movimento Nacional Contra a Regulamentação da Profissão de Educação Física (MNCR)<sup>21</sup> e a ExNEEF foram resistentes a essa proposta considerando ser um retrocesso para área (Lemos; Avigo e Barel, 2012).

As discordâncias às Diretrizes de 2002 foram tão intensas que diferentes grupos pediram o não encaminhamento do Parecer como documento final para a elaboração das DCN, a reivindicação de um maior espaço de debate, assim como, a elaboração de um documento alternativo que pudesse substituir o

---

<sup>20</sup> Fora do quadro, pois é uma Diretriz do CONFEF (encontrada no site do próprio CONFEF) e não do CNE.

<sup>21</sup> O MNCR não é citado no capítulo dos sujeitos em embates porque ele só foi criado na década de 1990, mais especificamente em 1999 após a promulgação da Lei nº 9.996/1998 e o capítulo especifica a década de 1980.



anterior. Assim sendo, com os conflitos que vinham acontecendo, a Comissão de Especialistas em Educação Física (COESP-EF) <sup>22</sup>se desfez, formando por Castellani Filho, então Secretário Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer (2003-2006) uma nova comissão composta por representantes do SeSu/MEC, Sistema CONFEF/CREF, do Movimento Estudantil (ME) e do CBCE. (Finoqueto; Bersh; Ribeiro, 2021).

O Parecer CNE/CES nº 58/2004, aprovado em 18 de fevereiro de 2004, contém uma análise sobre as propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. No relatório do Parecer, consta que o CONFEF promoveu o Fórum Nacional de Dirigentes dos Cursos de Educação Física com especialistas, dirigentes e representantes da área em 2002, que refizeram um documento encaminhando ao CFE solicitando que a Resolução de 2002, decorrente do Parecer do mesmo ano, não fosse divulgada pelas discordâncias que surgiram.

As Diretrizes de 2002 não foram aprovadas e sua tramitação foi suspensa, o que fez com que as discussões em torno das DCN's da EF retornassem. Foi solicitado que a SESu/MEC formasse uma nova comissão<sup>23</sup> que pudesse formalmente reabrir as discussões “com o objetivo de analisar e propor reformulações a respeito das premissas conceituais, do rol prescritivo de competências e habilidades, e da estrutura curricular dos campos de conhecimento constantes do Parecer” (p.11) (Finoqueto, L.C.; Bersch, A.; Ribeiro, C. 2021).

Após isso, foram realizadas duas audiências públicas com representantes do Ministério do Esporte, da SESu/MEC, do Conselho de Dirigentes das Instituições de Ensino Superior em Educação Física do Brasil (CONDIESEF),

---

<sup>22</sup> A primeira COESP-EF (1998) defendia a concepção de Licenciatura em Educação Física ampliada e foi composta pelos professores doutores: Elenor Kunz (UFSC), Emerson Silami Garcia (UFMG), Helder Guerra de Resende (UGF), Iran Junqueira de Castro (UnB) e Wagner Wey Moreira (UNIMEP).

A segunda COESP-EF (2000) foi composta pelos professores: Iran Junqueira de Castro (UnB), Claudia Maria Guedes (USP), Roberto Rodrigues Paes (UNICAMP), Antonio Roberto Rocha Santos (UFPE), Maria de Fátima da Silva Duarte (UFSC) através da Portaria n.1.518 de 16 de junho de 2000 da SESU.

A terceira Comissão foi formada por: Helder Guerra Rezende, Nivaldo Antonio Nogueira David representando o fórum dos diretores do centro-oeste, a Associação dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior em Educação Física (ADIESEF), representada pelo secretário Ednaldo Pereira Filho, o CBCE e, Celi Taffarel como representante do Nordeste que discute currículo (LEPEL – Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer)

<sup>23</sup> A nova Comissão foi composta por: Helder Guerra Rezende (Coordenador), Iran Junqueira, Zenólia Christina Campos Figueiredo – presente nessa Comissão pelas pesquisas desenvolvidas e pela coordenação do GTT Formação Profissional do CBCE, Maria de Fátima da Silva, remanescente da Comissão anterior da SESu/MEC. O CONFEF indicou o professor João Batista Tojal. Fonte: (Finoqueto, L.C.; Bersch, A.; Ribeiro, C. 2021).

CONFEF e CBCE com o intuito de modificações para a elaboração de uma nova Diretriz. A Resolução CNE/CES n.07/2004, fundamentada no Parecer CNE/CES 58/2004 elaborado com concordância desses grupos, foi aprovada. Em contrapartida, a ExNEEF não participou das audiências públicas por não se sentir contemplada com a proposta, alegando que essa não atende aos interesses dos trabalhadores e saiu do Conselho. A professora Celi Taffarel, coordenadora do LEPEL/UFBA <sup>24</sup>, que no momento fazia parte do CBCE, também foi contra o documento, negando-se ao consenso (Finoqueto; Bersch; Ribeiro. 2021).

A Resolução CNE/CES nº 07/2004 institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Nesse documento, o graduado em Educação Física:

Deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando à formação, à ampliação e ao enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

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. Resolução CNE/CES nº 07/2004. 2004. p.1-2).

Nessa Diretriz, como percebemos nas citações anteriores, são usadas duas nomenclaturas diferentes para a formação em Educação Física, “Licenciatura em Educação Física” e “Graduado em Educação Física”, a licenciatura refere-se à formação do professor da educação básica e ao graduado ao que atua em outros ambientes distintos da escola. Finoqueto, Bersch e Ribeiro entendem que o documento é incoerente, pois:

[...]conseguiu definir o perfil do graduado/bacharel, apesar de não constar o termo bacharel na referida Resolução, delegando a formação do professor de Educação Física, com todas as suas especificidades, às Diretrizes Curriculares para a formação de professores de Educação

---

<sup>24</sup> O Grupo LEPEL – Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer – insere-se na Linha Educação, Cultura Corporal e Lazer do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Tem como objeto de estudo a Cultura Corporal e desenvolve projetos de ensino-pesquisa-extensão, contribuindo na formação profissional, na produção do conhecimento científico da área, nas políticas públicas e na qualidade das intervenções profissionais nos campos de trabalho - educação, saúde, lazer, comunicação. Está inscrito no DIRETÓRIO NACIONAL DOS GRUPOS DE PESQUISA DO BRASIL – CNPq.

Fonte: <http://www.lepel.ufba.br/>

Básica que, em nenhum momento, preocupou-se com as especificidades de áreas de ensino (Finoqueto; Bersch; Ribeiro. 2021).

A partir do exposto, observamos que uma das principais questões geradoras de conflito na área é a maneira como se direciona a formação profissional em Educação Física. É um pouco complexo quando começam a determinar diferentes “nomenclaturas” de acordo com o campo de atuação desse profissional através de Diretrizes pouco específicas, sobretudo quando vamos analisar os Pareceres e percebemos que, de forma geral, não há concordância em relação à elaboração, ao contrário, existem defensores da formação unificada, por exemplo, o LEPEL e as organizações estudantis e defensores da formação fragmentada, como o CONFEF.

Seguindo por essa dubiedade de pensamento/concepção em relação à formação em Educação Física, o CNE dispõe do Parecer CNE/CES Nº: 400/2005 que tem como assunto a consulta sobre a aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física ao curso de Educação Física (licenciatura), tendo em vista a Resolução CONFEF nº 94/2005.

Essa consulta foi solicitada pelo Centro Educacional Sorocabano Uirapuru Ltda<sup>25</sup> com base no artigo 5º inciso VIII do Regimento do Conselho Nacional de Educação, para entender o porquê que o CONFEF estava expedindo os Registros profissionais diversos conforme sua própria interpretação:

Licenciatura com base na Resolução CFE nº 3/1987 – atuação plena;  
Licenciatura com base na Resolução 1/2002 – atuação de Educação Física no Ensino Básico;  
Bacharelado com base na Resolução nº 3/1987 – atuação plena;  
Graduação com base na Resolução CNE/CES nº 7/2004 – atuação “Fitness”  
(Brasil, 2005. p.2)

Através dessa exposição, foram elaboradas as seguintes perguntas que foram respondidas pelo relator:

I - As licenciaturas em Educação Física são consideradas graduação plena?

Resposta: Desde a promulgação da Lei nº 9.394/96, só há cursos de graduação plena, que conduzem o estudante, após a conclusão de estudos, à colação de grau e correspondente emissão de diploma. O

---

<sup>25</sup> Instituto Superior de Educação Uirapuru, credenciado através da Portaria MEC nº 2.362, de 5/11/2001, mantido pelo Centro Educacional Sorocabano Uirapuru Ltda. Fonte: (Brasil, 2005).

assunto está disciplinado no art. 44, inciso II, da Lei mencionada. A graduação compreende:

a) Bacharelados, b) Licenciatura, c) Cursos Superiores de Graduação Tecnológica. As licenciaturas serão sempre cursos de graduação plena (art. 62), inexistindo a figura da licenciatura curta.

II - As licenciaturas em Educação Física, independente da época de sua instalação, estão sujeitas ao cumprimento da Resolução CNE/CP nº 1/2002?

Resposta: As licenciaturas em Educação Física autorizadas pelo MEC estão todas sujeitas ao cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, introduzidas pela Resolução CNE/CP nº 1/2002, cuja ementa aqui se transcreve: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Assim, independente da época em que foram instituídas as licenciaturas em Educação Física no Brasil, quer sejam instaladas em instituições isoladas ou universidades, todas devem se ajustar ao contido na Resolução CNE/CP nº 1/2002.

III - A Resolução CFE nº 3/1987 está revogada? Em caso positivo, desde quando?

Resposta: A Resolução CFE nº 3/87 definia o currículo mínimo do Curso de Educação Física, na vigência da legislação anterior a 1996, e não está mais em vigor. Os conceitos decorrentes da mencionada Resolução CFE nº 3/87 puderam ser usados como referência para a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos de Educação Física, desde a promulgação da nova LDB, até a publicação da Resolução CNE/CES nº 7/2004, que introduziu as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física.

IV - É admissível que dois cursos que conduzam à licenciatura em Educação Física ensejem registros em campos de atuação diversos?

Resposta: Reitera-se aqui que todas as licenciaturas em Educação Física no Brasil estão sujeitas ao cumprimento da Resolução CNE/CES nº 1/2002. Portanto, todos os licenciados em Educação Física têm os mesmos direitos, não devendo receber registros em campos de ação diferentes. Essa questão é tratada, no ordenamento legal brasileiro, nos seguintes termos:

Segundo a Constituição Federal, Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

(...) é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer;

(...) Art. 22. Compete privativamente à União legislar sobre:

(...) XVI - organização do sistema nacional de emprego e condições para o exercício de profissões;

(...) XXIV - diretrizes e bases da educação nacional;

(Brasil, 2005. p.2-5).

A percepção que temos em relação a esse Parecer é que o CONFEF quer determinar a formação profissional e ainda ter o poder de impor o local de

atuação de cada profissional. Porém, esse documento reafirma que cabe à União a competência de legislar as qualificações profissionais para o exercício do trabalho e não por outros agentes sociais. Inclusive, faz menção a Lei nº 9.696/1998 que dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física, a qual traz no seu Art. 3º o que compete ao Profissional de Educação Física:

Coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas de atividades físicas e do desporto (Brasil, 2005. p.4).

Por essa razão, o questionamento feito naquele momento no Parecer não tem sustentação legal, sendo inconstitucional a discriminação do registro profissional entrando em conflito com o ordenamento legal vigente no país.

A Resolução CONFEF nº 94 de 19/04/2005, citada no Parecer anterior, dispõe sobre a inscrição dos Profissionais de Educação Física junto ao Sistema CONFEF/CREFs. Essa inscrição deve ser feita mediante requerimento, em formulário próprio, devidamente preenchido e acompanhado de alguns documentos do profissional e os documentos da instituição superior com a base legal de cada curso, sendo:

- a) Licenciatura - se instituído pela Resolução CFE nº 03/1987, bem como por Resoluções anteriores emanadas pelo CFE, ou pela Resolução CNE/CP nº 1/2002; (Redação dada à alínea pela Resolução CONFEF nº 98, de 06.06.2005, DOU 22.06.2005)
- b) Bacharelado - se instituído pela Resolução CFE nº 03/1987;
- c) Graduação - se instituído pela Resolução CNE/CES nº 07/2004; (CONFEF, 2005).

Como podemos ver, essa Diretriz solicita aos profissionais que para requerer a inscrição junto ao conselho é necessário que conste no documento da sua instituição a base legal do curso. Mas, mediante a descrição do Parecer CNE/CES Nº: 400/2005, nos dá a entender que é através dessas bases legais que os conselhos devem determinar a atuação profissional dos formados pelos cursos de EF. Mesmo essa determinação sendo inconstitucional no dado ano, como vimos anteriormente.

No ano de 2007, foram aprovados tanto o Parecer CNE/CES Nº: 142/2007 quanto a Resolução Nº 7, DE 4 DE OUTUBRO DE 2007 a qual altera o § 3º do art. 10 da Resolução CNE/CES nº 7/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. O interesse por essa mudança partiu do Conselho Federal de Educação Física e a questão central apresentada pela CONFEF é a admissão de estágios não curriculares como atividades formativas para o curso de Educação Física. A alteração foi realizada e nova redação foi redigida dessa forma:

Art. 10. (...) (...) § 3º As atividades complementares possibilitam o aproveitamento, por avaliação, de atividades, habilidades, conhecimentos e competências do aluno, incluindo estudos e práticas independentes, realizadas sob formas distintas como monitorias, programas de iniciação científica, programas de extensão, estudos complementares, congressos, seminários e cursos. I – As atividades complementares podem ser desenvolvidas no ambiente acadêmico ou fora deste, especialmente em meios científicos e profissionais e no mundo do trabalho. II – As atividades complementares não se confundem com o estágio curricular obrigatório. III – Os mecanismos e critérios para avaliação e aproveitamento das atividades complementares devem estar definidos em regulamento próprio da instituição (Brasil, 2007).

Não iremos, neste momento, nos aprofundarmos no Parecer CNE/CES Nº: 82/2011 que solicita informações relativas aos cursos de Instrutor e Monitor de Educação Física, pois não se trata de um curso de graduação em Educação Física, além do fato dessas informações serem a respeito de uma instituição militar que possui normatização e equivalências específicas.

Já o Parecer CNE/CES Nº: 274/2011 trouxe uma indicação referente à revisão do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para curso de Graduação em Educação Física. O interessado pela revisão do texto foi o Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior pelo seguinte motivo descrito:

O texto da mencionada Resolução tem sido objeto de interpretações cujos efeitos têm exigido a atuação do Ministério Público e do Poder Judiciário, conforme demonstram documentos e consultas recebidos por este Conselho Nacional de Educação. Em vista das competências legais do CNE, em especial as fixadas pela Lei nº9.131/1995, é imperativo que a Câmara de Educação Superior identifique a origem do problema e promova as retificações pertinentes no texto, mantendo absoluta conformidade com o Parecer CNE/CES nº 58/2004, que aprovou as referidas Diretrizes (Brasil, 2011).

Os relatores votaram a favor da nova redação para que o texto fosse redigido com mais cuidado em relação a alguns termos e algumas expressões a

fim de aumentar a precisão do texto, porém reiteram que não há mais de uma interpretação possível a respeito das DCN's dos cursos de Educação Física. Só existem dois títulos para a formação em Educação Física, a licenciatura e o bacharelado, não havendo uma terceira alternativa e a única diferença entre eles:

[...]está no fato de que a formação dos Licenciados em Educação Física, além de atender à Resolução CNE/CES nº 7/2004, deve também atender ao disposto na Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena (Brasil, 2011).

Através desse Parecer, além de ficar ainda mais clara a questão das DCN's para as graduações em Educação Física e as diferenças entre licenciatura e bacharelado, o documento expõe mais uma vez que o comando curricular é único e indissociável, não podendo o licenciado ter limitação em relação a sua atuação profissional (como deseja determinar o CONFEF/CREF).

No Parecer CNE/CES Nº: 255/2012, consta o reexame do Parecer CNE/CES nº 400/2005, que trata de consulta sobre a aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física ao curso de Educação Física (licenciatura), tendo em vista a Resolução CONFEF nº 94/2005. No dado relatório, apresenta-se que o Parecer nº 400/2005 já havia sido reavaliado no mesmo ano e encaminhado para o MEC, porém permaneceu em um dos seus setores sem nenhuma manifestação de mudança.

Apenas em 2007 foi elaborado o Ofício nº 176/2007/GM-MEC e foi remetido de volta ao CES para análise adicional em função da transição entre as leis (Lei 4.024/1961 <sup>26</sup>e Lei 9.394/1996<sup>27</sup>) que determinam o fim da vinculação entre formação superior e exercício profissional. Através do fim dessa vinculação, o parecer 255/2012 expõe o seguinte entendimento:

[...] contrariamente ao que enuncia o trecho do Parecer CNE/CES nº 400/2005, acima citado, é possível ao Conselho Federal de Educação Física delimitar os campos de atuação profissional em função da modalidade de formação de graduado em Educação Física. Dessa forma, e igualmente as demais licenciaturas, ao graduado em Educação Física na Modalidade Licenciatura – cabe atuar na Educação Básica. Já ao graduado em Educação Física na Modalidade Bacharelado cabe atuar nos demais campos de intervenção próprios

<sup>26</sup> Lei 4.024/1961 disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm)

<sup>27</sup> Lei 9.394/1996 disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)

da área de formação específica do bacharel da área objeto desta análise.

Com o reexame do Parecer nº 400/2005, no ano de 2012, foi admitido que a delimitação dos campos profissionais de EF que era feito exclusivamente pela União, agora seria atribuição do CONFEF/CREF, ignorando a discordância de vários grupos sobre isso e alterando toda determinação anterior sobre a ilegalidade desse fato, tornando-o legal.



## **4. O CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**

### **4.1 A Universidade Estadual da Paraíba**

A Fundação Universidade Regional do Nordeste (FURNE) foi criada pela Lei Municipal nº 23, de 15 de março de 1966, e era a mantenedora da Universidade Regional do Nordeste (URNe). Nesse período, a instituição sofreu devido a intervenções federais como consequência da ditadura militar em vigor. Mesmo nessa conjuntura, em 1969 a URNe já era uma realidade.

A crise econômica desse período inevitavelmente refletia na educação, por essa razão, uma forte mobilização foi organizada com o empenho de lideranças políticas classistas e comunitárias, representantes de professores, estudantes e funcionários da URNe com o desejo da estadualização da instituição. Várias tentativas foram feitas a esse respeito sem êxito, somente em 1987, através da Lei nº 4.977, de 11 de outubro de 1987, que a URNe foi transformada em Universidade Estadual da Paraíba. Seu reconhecimento pelo MEC aconteceu em 1996, nove anos depois da sua estadualização e a UEPB já possuía mais de 11 mil alunos, 890 professores e 691 servidores técnico-administrativos; atuando em 26 cursos de graduação, vários cursos de especialização, dois cursos de mestrado, além de duas escolas agrotécnicas, reunindo quase 400 alunos.

Nesse momento, inicia-se a construção do seu Projeto Político Pedagógico (PPP), com a intenção de fazê-lo de forma participativa e aliado à realidade da sua formação universitária, com maior organização de componentes de cunho pedagógico, aliados a essa prática pedagógica ao longo do curso, delineamento de pesquisa e extensão dentre outras mudanças de forma inicial. Para completar a consolidação da UEPB, em 2004, a instituição conquista sua autonomia financeira através da sanção da Lei nº 7.643, de 6 de agosto de 2004.

### **4.2 História do curso**

Um dos cursos mais antigos do Estado da Paraíba, o Curso de Licenciatura em Educação Física, foi criado em 26 de maio de 1978, na então chamada Universidade Regional do Nordeste, através da Resolução do

Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) Nº 11/1978<sup>28</sup> e em conformidade com a Portaria Nº 436/1984 do Ministério da Educação e Cultura (MEC). A criação do curso foi fruto da articulação de um grupo de professores enquanto o Reitor em exercício era José Cavalcante de Figueiredo. Embora a criação tenha sido em 1978, o funcionamento do curso só se deu início no ano seguinte (1979), e foi reconhecido pelo MEC apenas cinco anos depois, em 25 de outubro de 1984, através da publicação da portaria nº 436/1984 (UEPB, PPC, Educação Física, 2016).

O Curso de Educação Física da URNe fazia parte do Departamento de Fisioterapia, Educação Física e Desporto. Teve como primeiro coordenador do curso o professor Cirilo Cordeiro dos Anjos e chefe de departamento a professora Sidilene Gonzada de Melo. (UEPB, PPC, EDUCAÇÃO FÍSICA, 2016). Com a sua estadualização, dois novos departamentos foram criados, sendo um deles o de Educação Física, o qual passou a pertencer a Licenciatura em Educação Física (possuindo no mínimo três anos de duração). O Departamento, até os dias atuais, está localizado no Campus I da UEPB e inserido no Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS).

Em 1992, o curso passou a seguir as Diretrizes da Resolução do CFE nº 03, de 16 de junho de 1987, possuindo as seguintes características:

Art. 4º O curso de graduação em Educação Física terá a duração mínima de 4 anos (ou 8 semestres letivos) e máxima de 7 anos (ou 14 semestres letivos), compreendendo uma carga horária de 2.880 horas/aula.

§ 1º Desse total de 2.880 horas/aula, pelo menos 80% (oitenta por cento) serão destinadas à Formação Geral e o máximo de 20 % (vinte por cento) para Aprofundamento de Conhecimentos. § 2º Desses 80% das horas destinadas à Formação Geral, 80% deverão ser dedicados às disciplinas vinculadas ao Conhecimento Técnico.

§ 3º No mínimo de 2.880 horas/aula previstas, estão incluídas as destinadas ao Estágio Supervisionado e excluídas as correspondentes às disciplinas que são ou venham a ser obrigatórias, por força de legislação específica (ex. EPB).

Art. 5º O Estágio Curricular, com a duração mínima de um semestre letivo, será obrigatório tanto nas Licenciaturas como nos Bacharelados, devendo, para estes, ser complementado com a apresentação de uma monografia ("Trabalho de Conclusão") (Brasil, Resolução do CFE nº 03, de 16 de junho de 1987).

---

<sup>28</sup> A resolução CONSEPE determinava o currículo e o corpo docente, a forma de entrada e o número de vagas. A forma de entrada era por meio de vestibular organizado pela COMVEST (Comissão Permanente do Vestibular) numa ação conjunta com a Universidade Federal da Paraíba – UFPB, e determinava quarenta (40) vagas ofertadas em cada semestre. Fonte: (UEPB. PPC, 2016.p.29).

Além das características supracitadas, as Diretrizes de 1987 também determinavam que os currículos para os cursos de graduação em Educação Física deveriam ser divididos em duas partes, a primeira referente à formação geral (humanística e técnica), responsável por 80% dessa formação, incluindo os conhecimentos de cunho humanístico: conhecimento filosófico, conhecimento do ser humano e conhecimento da sociedade, além dos conhecimentos técnicos. E a segunda parte voltada ao aprofundamento de conhecimentos que, segundo o documento deveria:

[...] atender aos interesses dos alunos, criticar e projetar o mercado de trabalho considerando as peculiaridades de cada região e os perfis profissionais desejados. Será composto por disciplinas selecionadas pelas instituições de ensino e desenvolvidas de forma teórico-prática, permitindo a vivência de experiências no campo real de trabalho (Brasil, Resolução do CFE nº 03, de 16 de junho de 1987).

Após esse período, começaram as discussões para a criação do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso. O primeiro currículo era composto por uma carga horária total de 2970 horas/aula, com duração mínima de 04 anos e máxima de 06 anos. O primeiro Projeto Pedagógico para a reforma curricular foi divulgado em 2002<sup>29</sup> e baseado na Lei Nº 9394/96 de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação Nacional<sup>30</sup>, na Resolução 09/1997 do CONSEPE e Nº 3 de 16/06/1997 do CFE.

Em 2007, o curso passa a ter um novo PPP elaborado com “uma visão ampliada de formação” que continha duas grandes áreas: Saúde e Educação. Atendia aos parâmetros legais da Resolução CNE/CP nº02/2015 – na época CNE/CP nº 01/2002 e nº 02/2002. Esse novo PPP foi criado para que o curso possuísse “além de uma visão biológica, um olhar voltado às dimensões socioculturais e histórico-filosóficas”. O curso passou a ter 3.273 horas/aula, duração de no mínimo 04 (quatro) anos e no máximo 6 (seis) anos, além de ser ofertado nos períodos diurno e noturno.

Após 2007, a nova reforma curricular do curso começa a ser desenvolvida no ano de 2015 a partir da criação do Núcleo Docente Estruturante (NDE)<sup>31</sup> formado por professores do departamento, que tinham como atribuições

---

<sup>29</sup> Não encontramos em nenhuma base de dados ou documentos da instituição esse primeiro projeto pedagógico, nem a grade curricular referente ao mesmo.

<sup>30</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)

<sup>31</sup> O NDE do curso de Licenciatura em Educação Física foi e é constituído até o momento, pelos professores Dr<sup>a</sup>. Elaine Melo de Brito Costa (presidente), Dr. Eduardo Ribeiro Dantas (secretário), Ms. Dóris Nóbrega de Andrade Laurentino, Dr<sup>a</sup>. Mirian Werba Saldanha e Dr. Andrei Guilherme Lopes.

desenvolver e implementar o PPC do curso, avaliar e reestruturar caso necessário.

As primeiras manifestações acerca da reforma do PPP<sup>32</sup> foram motivadas através de reuniões e encontros específicos dos docentes para expor as potencialidades e fragilidades do projeto, bem como tentar adequá-lo aos novos perfis profissionais e aos campos de intervenções acadêmico-profissional. Articulações com a coordenação do curso, discussões e apontamento foram feitos para criação do novo regimento dos cursos de Educação Física da UEPB.

Além das reformulações no curso de licenciatura (único existente até então na instituição), também foi criado o curso de Educação Física na modalidade bacharelado cujo projeto foi aprovado pelo Conselho Universitário (CONSUNI), no primeiro semestre de 2016. Conjuntamente com a aprovação do bacharelado, a Resolução/UEPB/CONSEPE/0137/2016 aprova o Projeto Pedagógico do curso de graduação em Educação Física - licenciatura do CCBS no campus I, e dá outras providências.

A base legal desse novo PPC é composta pela Resolução CNE/CES n° 7/2004<sup>33</sup>, juntamente com a Resolução CNE/CCP n° 2/2015<sup>34</sup>, com as normas do exercício profissional, as normas institucionais, a política educacional brasileira e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Seu tempo mínimo de integralização é 8 semestres, o tempo máximo 15 semestres e são ofertadas 46 vagas por turno em tempo integral. Segundo esse mesmo documento:

O Projeto Pedagógico de Curso que ora se apresenta, propõe o caminho inicial de uma formação cuja continuidade constitui-se como princípio, sendo, portanto, já visualizada em arranjos curriculares que permitem ao alunado a projeção futura dos seus estudos, visando a verticalização de sua formação e, conseqüentemente, uma maior qualificação de sua identidade docente (UEPB, 2015. p.23-24).

---

<sup>32</sup> Mencionamos as siglas PPP e PPC porque somente a partir do documento de 2016 que começou a ser chamado de Projeto Pedagógico do curso, retirando o termino político.

<sup>33</sup> A Resolução CNE/CES n°7/2004 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena já foi descrita no tópico "Reformulações do curso de licenciatura em Educação Física no Brasil a partir da década de 1980" deste texto.

<sup>34</sup> A Resolução Nº 2, de 1º de julho DE 2015 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. O documento aponta que os cursos necessitam compreender a formação inicial e continuada dos professores da educação básica e atender às políticas públicas de educação. Estabelece a necessidade de organização entre o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o PPC para que haja uma política articulada para a educação básica.

Até aqui, falamos de reestruturação curricular, porém a base legal desse curso, segundo o PPC, também inclui a Resolução nº 147/2013/CEE/PB. Essa Resolução tem em seu 1º artigo o seguinte texto:

Reconhecer, pelo período de 6 (seis) anos, o curso de licenciatura em Educação Física, do Centro de Ciências Biológicas e as Saúde – Campus I, ministrado pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, localizado na cidade de Campina Grande – PB, convalidando os estudos realizados pelos alunos até a data de publicação desta resolução (PARAÍBA, Resolução 147/2013/CEE/PB).

Ou seja, o que ocorreu não foram simples modificações curriculares, mas sim a criação de um novo curso de licenciatura. Importante percebemos que o “novo curso” foi criado em 2013 e o seu PPC apenas em 2016, deixando esse contexto confuso, pois somente as turmas ingressantes nos semestres letivos 2016.2, 2016.1 e 2015.2 que migraram para esse formato a partir da sua efetivação.

#### 4.3 Análise

##### 4.3.1 Introdução

Antes de descrevermos com mais detalhes os aspectos dos projetos pedagógicos e continuarmos a análise desses documentos, é importante enfatizarmos, mais uma vez, os aspectos centrais que embasarão e guiarão a nossa análise. Dentre eles, o nosso entendimento de Educação Física Escolar, a nossa concepção de professor, de formação humana e de educação. Além disso, na sequência, pontuaremos os dados específicos que serão analisados nesses documentos.

Para retomarmos nosso entendimento de Educação Física Escolar, precisamos compreender o movimento social como uma luta entre classes sociais com interesses diferentes e antagônicos. É através dos conflitos e das crises geradas por essas diferenças que surgem novas pedagogias. A pedagogia crítico-superadora é uma delas e busca atender aos interesses de uma classe específica, a classe trabalhadora. Para seguir nessa direção, a

reflexão pedagógica dessa perspectiva caracteriza-se por ser diagnóstica, judicativa e teleológica<sup>35</sup> (Coletivo de autores, 2012).

Na perspectiva da Educação Física crítico-superadora, o educador deve estar munido de um projeto político-pedagógico, pois esse documento representa uma intenção, uma estratégia e tem função de orientar sua prática pedagógica. Os conteúdos ali postos devem ser selecionados de forma científica e metodológica, assim como os valores e as lógicas a serem desenvolvidos (Coletivo de autores, 2012). Isso significa que, para nós, a Educação Física Escolar deve caminhar no mesmo sentido da concepção crítico-superadora. Não somente pelos conteúdos por ela sistematizados, mas sobretudo pelo seu objetivo de mudança social através deles.

Para que esse objetivo seja alcançado, são necessárias estratégias que obedeçam a lógica dialética envolvendo a totalidade, o movimento, a mudança qualitativa e a contradição que formam os seus princípios curriculares. Conjuntamente com a dialética, outro ponto importante dessa pedagogia é a noção de historicidade, que busca estudar desde a gênese dos conteúdos até a compreensão enquanto sujeito histórico do estudante. A historicidade objetiva “a compreensão de que a produção humana é histórica, inesgotável e provisória. Essa compreensão deve instigar o aluno a assumir a postura de produtor de outras atividades corporais que, no decorrer da história, poderão ser institucionalizadas” (Coletivo de autores, 2012, p.41).

Assim sendo, contrapondo os princípios capitalistas de competição, a abordagem pedagógica crítico-superadora busca uma reflexão de valores como solidariedade, cooperação, distribuição e liberdade de expressão dos movimentos. Essa perspectiva de Educação Física Escolar não somente se situa na mesma linha de pensamento da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), como enraíza-se dela.

A Pedagogia Histórico-Crítica, na qual tem como seu principal autor Demerval Saviani, busca entender a educação “no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a

---

<sup>35</sup> Diagnóstica, porque remete à constatação e à leitura dos dados da realidade. Judicativa, porque julga a partir de uma ética que representa os interesses de determinada classe social. É também teleológica, porque determina um alvo onde se quer chegar, busca uma direção (Coletivo de autores, 2012, p.27).

transformação da sociedade e não a sua manutenção, a sua perpetuação” (SAVIANI, 2013, p.80). Além da transformação social - ou para a transformação social -, a formação omnilateral do homem também é o centro dessa pedagogia.

De forma sintética, a formação humana omnilateral refere-se a uma formação integral do ser humano. Formação essa que deve ser construída para além da epistemologia, mas também, de forma que o conhecimento seja contextualizado com as condições políticas, econômicas, sociais e culturais do nosso povo, formando o indivíduo em sua totalidade, promovendo a compressão dos aspectos para sua emancipação. Isto é, a formação como práxis política e de luta para um homem livre.

Pensando na educação como instrumento importante na formação humana, é necessário pensar o trabalho educativo como ferramenta indispensável. Para Saviani, o trabalho educativo atua como uma mediação entre o indivíduo e o trabalho do homem, devendo ter ele intencionalidade e ser dirigido para que os conhecimentos sejam maximamente universalizados. Ademais, as instituições educativas devem sistematizar as relações do homem com o meio para a produção de boas condições para as futuras gerações (Saviani, 2013).

Corroborando com Saviani, a educação é a produção do saber. A escola como espaço direcionado à educação tem o papel de proporcionar aos alunos a sistematização do conhecimento, esse conhecimento sistematizado é o resultado do processo de transformação do pensamento espontâneo/sincrético, em pensamento sintético; a transformação da cultura popular em cultura erudita como instrumento de compreensão da realidade.

Para a coletivização desse saber sistematizado, o professor é parte imprescindível nesse processo, sendo ele a pessoa munida de uma melhor compreensão da realidade, de maiores experiências e de competência técnica para socializar esses novos conhecimentos aos alunos. O professor deve iniciar sua prática educativa a partir da prática social e ter a prática social como ponto de chegada. Mas para que essa “segunda” prática social esteja distante da primeira, é necessário que o professor passe por algumas etapas como a problematização, a instrumentalização e a catarse<sup>36</sup>.

---

<sup>36</sup> Problematização: “A problematização é o elemento-chave na transição entre a prática e a teoria, isto é, entre o fazer cotidiano e a cultura elaborada. É o momento em que se inicia o trabalho com o conteúdo

### 4.3.2 Os Projetos Pedagógicos

Trouxemos, no texto, de forma sucinta, nosso entendimento sobre esse importante conjunto de concepções, com a intenção de esclarecer o quanto possível nosso olhar crítico voltado para a análise dos documentos que virão a seguir. Para tal análise, voltamos o nosso olhar para as orientações dadas por Cellard: a impossibilidade de transformar um documento; a necessidade de aceitá-lo como ele se apresenta; um olhar crítico voltado a ele; a observação do contexto da produção desse documento; a identidade dos autores; e os conceitos-chave que nos levem a lógica interna do texto (Cellard, 2012).

Para iniciarmos o nosso trabalho descritivo e analítico, escolhemos pontos específicos dos documentos – Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física da UEPB (2007) e Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física da UEPB (2016) a serem investigados.

É importante relatar que fomos até a UEPB em busca de documentos que fizessem menção ao curso de EF, porém, no DEF, não existe nenhum documento disponível para tal; A orientação dada foi que buscássemos quaisquer documentos na Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD). Sendo assim, ao chegarmos na PROGRAD e indagarmos como poderíamos ter acesso aos documentos relativos ao curso, nos foi informado que a solicitação e o recebimento deveriam ser feitos via e-mail. Desse modo, solicitamos e recebemos “todos” os documentos relativos ao curso, que, para nossa surpresa, se tratava apenas da RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/0137/2013 que aprova o PPC do curso de licenciatura e o próprio PPC do ano 2016, nada além disso.

---

sistemizado. A problematização é um desafio, ou seja, é a criação de uma necessidade para que o educando, através de sua ação, busque o conhecimento” (p.33).

Instrumentalização: “A partir das questões levantadas na Prática Social Inicial e sistematizadas na Problematização, todo processo ensino-aprendizagem é encaminhado para, explicitamente, confrontar os sujeitos da aprendizagem – os alunos – com o objeto sistematizado do conhecimento – o conteúdo [...] Os educandos e o educador agem no sentido da efetiva elaboração interpessoal da aprendizagem, através da apresentação sistemática do conteúdo por parte do professor e por meio da ação intencional dos alunos de se apropriarem desse conhecimento” (p.49).

Catarse: “Uma vez incorporados os conteúdos e os processos de sua construção, ainda que de forma provisória, chega o momento, chega o momento em que o aluno é solicitado a mostrar o quanto se aproximou da solução dos problemas anteriormente levantados sobre o tema em questão. Essa é a fase que o educando sistematiza e manifesta que assimilou, isto é, que assemelhou a si mesmo os conteúdos e os métodos de trabalho usados na fase anterior” (p.123). (Gasparin, 2012).



Como mencionado anteriormente, também trabalhamos com a análise de um outro documento, o PPP do ano de 2007. Esse material não está disponível na PROGRAD, nem no departamento de Educação Física, tampouco via internet. Conseguimos esse documento impresso (ao acaso), através do Professor José Luiz, que foi orientador de um estudante no curso de Especialização em Educação na UFCG, o qual realizou seu TCC sobre o currículo do curso de Educação Física e conseguiu esse documento no DEF há alguns anos atrás.

Devido ao fato de o nosso estudo girar em torno da(s) orientação(ões) epistemológica(s) que guiam esse curso, consideramos importante nos debruçarmos sobre os pontos que podem nos indicar que tipo de professor esse curso visa formar, qual o seu objetivo com essa formação, as áreas que são estudadas no curso, etc.

As nomenclaturas dos tópicos contidas nos sumários dos dois documentos são diferentes, contudo, são correspondentes no que diz respeito ao conteúdo. Os itens investigados por nós foram, respectivamente: os objetivos do curso (2007 e 2016); os pressupostos teóricos-filosóficos (2007) e a concepção e a justificativa (2016); o perfil do profissional (2007) e perfil do egresso (2016); a estrutura, a organização curricular e a carga horária (2006 e 2016), e a integralização curricular e a dimensão formativa (2016).

#### **4.3.3 A(s) Orientação(ões) epistemológica(as) da formação de professores de Educação Física da UEPB**

Para melhor apreensão das informação e análises que serão feitas a seguir, estruturaremos o texto da seguinte maneira: primeiro a exposição do que está descrito no PPP do ano de 2007, na sequência, o que está descrito no PPC do ano de 2016, e, logo após, o nosso texto analítico de acordo com a interpretação das informações.

##### **4.3.3.1 Os Objetivos do Curso**

###### **PPP 2007**

O curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Estadual da Paraíba tem como objetivos gerais:

- Capacitar o aluno para a docência da Educação Física na Educação Básica;
- Qualificar o aluno para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio de diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando à formação, ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

O curso busca propiciar condições para o aluno:

- Atuar no âmbito da Educação Formal e não Formal, em atividades de natureza administrativa, curricular e extra curricular;
  - Desenvolver a fundamentação básica da ciência do movimento humano e do domínio dos conteúdos pedagógicos, científicos e técnicos da Educação Física;
  - Vivenciar as etapas de planejamento de atividades físicas, recreativas, esportivas e de lazer, em diferentes níveis e sistemas, do ensino, como também demonstrar domínio das técnicas e regulamentos das diferentes disciplinas desportivas;
  - Adquirir conhecimentos de formação geral e específica para intervir acadêmica e profissionalmente nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas;
  - Conhecer características fundamentais da Educação Física nas dimensões sócio, político e cultural como meio para construir a noção de identidade da mesma; conhecendo as inovações didático-pedagógicas e novas tecnologias que favoreçam a melhoria da qualidade de ensino;
  - Conhecer a diversidade de padrões de saúde, harmonia corporal que existem nos diferentes grupos sociais, valorizando, respeitando e compreendendo sua inserção dentro da cultura em que são produzidos;
  - Desenvolver atitudes éticas, reflexivas, críticas, inovadoras e democráticas.
- (UEPB. PPP, 2007, n.p<sup>37</sup>).

## **PPC 2016**

### **OBJETIVOS GERAIS**

Formar professores de Educação Física para atuar na Educação Básica.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Capítulo IV, Art. 43, foram delineados os seguintes objetivos do Curso de graduação.

– Licenciatura em Educação Física:

- estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, formando profissionais para atuação na educação escolar no exercício de docência e demais atividades pedagógicas e de gestão escolar, tornando-os aptos para a inserção

---

<sup>37</sup> O PPC de 2007 que temos disponível é uma impressão e não contém paginação, por isso será sempre referenciado com n.p (não paginado).

em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira;

- incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica no campo da Educação Física nas linhas de pesquisa do curso, vislumbrando a produção de conhecimento na área de forma a contribuir com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura;
- promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos do campo da licenciatura em Educação Física, constitutivos do patrimônio da humanidade, bem como, comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- suscitar, continuamente, o desejo de aperfeiçoamento cultural e profissional e ao mesmo tempo, possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- estimular o conhecimento de problemáticas atuais relacionadas ao campo de formação e de atuação profissionais, bem como, de problemáticas pertinentes e atuais ao contexto nacional e regional, de forma a prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- propiciar a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na UEPB (UEPB. PPC, 2016. p.42-43).

O PPP de 2007 apresenta dois objetivos gerais, o primeiro visa à capacitação do aluno para docência em Educação Física na educação básica, de fato é isso que se espera de um curso de licenciatura. Já o segundo objetivo aponta que o aluno deve analisar a realidade social, intervir acadêmica e profissionalmente, enriquecendo culturalmente as pessoas para possibilitar “a adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável”. A partir dessa afirmação, já podemos perceber que, para nós, esse não deve ser o principal objetivo da formação de professores de Educação Física, tampouco o objetivo da Educação Física na escola, no qual já mencionamos anteriormente. Ao contrário disso, essa preocupação com um “estilo de vida ativo e saudável” nos remete ao período higienista da Educação Física advindo da Europa, que já deveria ter sido superado há muito tempo, sobretudo porque sabemos que o objetivo do higienismo era controlar as doenças daquele período, domesticar os trabalhadores para serem saudáveis e continuarem trabalhando excessivamente, além do adiestramento deles para não perturbarem a ordem vigente.

O trecho incluso nos objetivos onde descreve o que o curso deve propiciar ao aluno, traz ainda outras características incoerentes no que diz respeito à formação do licenciado. Seja a atuação no âmbito da educação não formal e extra curricular; a intervenção na prevenção de problemas de agravo, promoção, proteção e reabilitação de saúde; no rendimento físico-esportivo e na gestão de empreendimentos em diversos campos que oportunizem a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas. Tudo isso não deve ser função de um professor de Educação Física, uma vez que esse deve atuar na educação básica e não em outros campos de trabalho, assim como, a preocupação específica com a saúde não deve ser uma prioridade, muito menos o rendimento físico-esportivo que no chão da escola não é uma prática democrática.

Contudo, esses objetivos estão em consonância com o que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, contidas na RESOLUÇÃO N° 7, DE 31 DE MARÇO DE 2004, que embasou a criação do projeto pedagógico de 2007. Para essa assimilação, seguem os seguintes artigos dessa Resolução:

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.

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

§ 1º O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando à formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

§ 2º 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).

A leitura desse documento fica um tanto complexa quando percebemos que a “graduação em Educação Física” não é o mesmo curso que a licenciatura em Educação Física (formação dos professores para educação básica), uma vez que, a licenciatura deve seguir a legislação própria do Conselho Nacional de Educação para o professor de educação básica, diferentemente da “graduação em EF”. Continuando com essa ambiguidade, no que se refere à organização curricular e aos conhecimentos específicos do curso, o sétimo artigo das Diretrizes de 2004 indica:

Art. 7º Caberá à Instituição de Ensino Superior, na organização curricular do curso de graduação em Educação Física, articular as unidades de conhecimento de formação específica e ampliada, definindo as respectivas denominações, ementas e cargas horárias em coerência com o marco conceitual e as competências e habilidades almejadas para o profissional que pretende formar.

§ 1º A Formação Ampliada deve abranger as seguintes dimensões do conhecimento:

- a) Relação ser humano-sociedade
- b) Biológica do corpo humano
- c) Produção do conhecimento científico e tecnológico

§ 2º A Formação Específica, que abrange os conhecimentos identificadores da Educação Física, deve contemplar as seguintes dimensões:

- a) Culturais do movimento humano
- b) Técnico-instrumental
- c) Didático-pedagógico

§ 3º A critério da Instituição de Ensino Superior, o projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física poderá propor um ou mais núcleos temáticos de aprofundamento, utilizando até 20% da carga horária total, articulando as unidades de conhecimento e de experiências que o caracterizarão.

Por meio desses artigos, o entendimento é de que a instituição superior pode decidir autonomamente sua organização curricular, a especificidade da formação - sendo específica ou ampliada -, bem como, a definição da sua ementa e carga horária em conformidade com essas escolhas. Então, se os objetivos gerais do PPP de 2007 possuem os dois objetivos de formação, tanto da docência na Educação Básica, quanto da qualificação do aluno para possibilitar uma adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável em ambientes de atuação diferentes da escola, isso quer dizer que a UEPB optou por ofertar um currículo ampliado aos seus alunos, o que, em nossa visão atual, parece ser a junção de um curso de licenciatura e bacharelado. Porém, no projeto político pedagógico, consta como a modalidade de ensino desse curso a licenciatura plena, o que gera um entendimento confuso.

Sobre a formação ampliada em Educação Física, já existem várias produções científicas críticas que a defendem como a mais coerente e tratam a especificação e a limitação dos campos de atuação em Educação Física como fragmentação da formação, além de atribuírem isso a ordem do capital<sup>38</sup>. Mas, a fim de atingir os objetivos do nosso trabalho, não será possível o aprofundamento dessa discussão neste momento.

A escolha do projeto pedagógico da UEPB em ofertar uma formação ampliada permitida pelas Diretrizes dos cursos de Educação Física não seria problematizada por nós se os conteúdos e as cargas horárias fossem suficientes e proporcionais para as diferentes áreas de conhecimento e a atuação profissional, em que o estudante tivesse apenas que fazer a opção de onde exercer sua prática profissional. Contudo, as Diretrizes indicam que, ao escolher um núcleo temático de aprofundamento – podendo ser a formação didático-pedagógica –, o curso deveria utilizar até 20% da carga horária total para os conhecimentos e as experiências que caracterizassem a área específica. Obviamente, cada curso superior possui áreas de conhecimentos específicos, mas não acreditamos ser possível o aprofundamento da docência em apenas 20% da carga horária total do curso, sendo possível que conhecimentos pedagógicos importantes sejam sobrepostos por outros de diferentes áreas.

Ademais, as licenciaturas devem obedecer, também, as suas Diretrizes específicas, que, no ano de 2007, eram representadas pela RESOLUÇÃO CNE/CP DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002. Essa Resolução surge com uma nova perspectiva para a formação de professores no Brasil, permitindo maior diversidade nos cursos que predominantemente davam prioridade ao conteúdo da formação específica em detrimento aos conhecimentos pedagógicos, porém, o documento acabou não representando as necessidades das entidades educacionais e dos educadores, servindo as instituições privadas, aligeirando os cursos e enfatizando o desenvolvimento de competências e habilidades (Fichter Filho, G. A.; Oliveira, B. R. de; Coelho, J. I. F., 2021).

---

<sup>38</sup>Exemplo: DIAS, Fernanda B. M. **A fragmentação da formação de professores de educação física: minimização da formação sob a ordem do capital**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

Essa breve compreensão da Resolução de 2002 enfatiza ainda mais o que comentamos acima sobre a carga horária para a formação pedagógica. Ao nosso ver, insuficiente e superficial.

Com as questões observados no PPP anterior, vamos analisar se os objetivos do PPC de 2016 superam os de 2007, ou se permanecem na mesma direção.

No PPC de 2016, os objetivos são divididos em objetivo geral e objetivos específicos, o objetivo geral é claro e inconfundível – formar professores de Educação Física para a educação básica – esse objetivo, assim como comentado anteriormente, é o mínimo que se espera de um curso de licenciatura. Já nos objetivos específicos, o documento afirma estar de acordo com a LDB no seu artigo 43, o qual indica as finalidades da educação superior. Para tanto, trazemos aqui o artigo da lei na íntegra para comparação com os do PPC:

LDB - Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996  
Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

**Art. 43.** A educação superior tem por finalidade:

**I** - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

**II** - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

**III** - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

**IV** - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

**V** - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

**VI** - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

**VII** - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

**VIII** - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015) (Brasil, 1996).

Percebemos que os objetivos específicos descritos no PPC de 2016 são iguais aos parágrafos que a LDB estabelece como finalidade da educação superior. As poucas mudanças que foram realizadas no texto referem-se à troca de palavras por sinônimos e o acréscimo do termo “campo da Educação Física” em um dos parágrafos – certamente – na intenção de demonstrar mais especificidade com a formação em Educação Física. Ademais, o parágrafo VIII da lei – incluído no ano de 2015 - não consta nos objetivos desse PPC.

É evidente que a universidade e o curso devem obedecer às determinações legais estabelecidas, todavia, entendemos que os objetivos do curso devem ser para a formação profissional com todas as suas especificidades, não somente a generalização do que objetiva a educação superior.

A base legal de formação para esse curso é a Resolução CNE/CES nº7/2004 conjugada com a Resolução CNE/CCP nº2/2015 e com as normas complementares do exercício profissional (leia-se CONFEF/CREF). Isso significa que a base legal que orienta o curso de Educação Física como área específica de 2016 é a mesma do curso em 2007 que criticamos acima, mas, nesse PPC, são levadas em consideração apenas as orientações para os cursos de “licenciatura plena”, deixando o currículo ampliado, chamado de “graduação em Educação Física”, de lado. A principal mudança percebe-se através da Resolução que define as Diretrizes para os cursos de licenciatura, a qual deixa de ser a de 2002 para ser a de 2015, além de seguir também as normas do CONFEF.

A Resolução CNE/CP nº2/2015 substituiu as DCN/2002 e buscou por mudanças efetivas nos currículos das licenciaturas, nas instituições de formação e na postura dos docentes formadores; esse documento foi elaborado de forma muito mais cuidadosa, no sentido de expor todas as considerações para essa mudança.

Quanto às normas complementares do exercício profissional – as normas do CONFEF – diferenciam a formação da licenciatura e do bacharelado, tendo relação direta com o campo de atuação profissional. Assim sendo:

Para a intervenção profissional em Educação Física no país, a legislação atual possibilita duas vertentes de formação: LICENCIATURA E BACHARELADO, instituídas pelo CNE através da Resolução 1, de 18 de fevereiro de 2002 e Resolução 7, de 31 de março de 2004.



A LICENCIATURA: a formação de professores que atuarão nas “diferentes etapas e modalidades da educação básica, portanto, para atuação específica e especializada com a componente curricular Educação Física.

O BACHARELADO (oficialmente designado de graduação) qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir por meio das diferentes manifestações da atividade física e esportiva, tendo por finalidade aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável, estando impedido de atuar na educação básica.

Em resumo, são duas formações distintas com intervenções profissionais separadas. Para o LICENCIADO é exclusividade atuar especificamente na componente curricular Educação Física na educação básica, e ao BACHARELADO é impossibilitada a atuação docente na educação básica. A esse respeito refere-se, inclusive, a resolução CNE 7/2004 em seu art. 4º, § 2º que distingue a formação do graduado do licenciado, estabelecendo: “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” (Steinhilber, 2006, p.19-20).

A citação acima acaba por reafirmar o que mencionamos anteriormente: o que antes era chamado de graduação em Educação Física, nada mais era do que um curso de bacharelado compactado a um de licenciatura plena.

Com o exposto, podemos dizer que houve de fato uma significativa mudança entre os objetivos do PPP de 2007 e do PPC de 2016. O primeiro afirma ser um curso de licenciatura plena, porém objetiva formar não apenas o professor da educação básica, mas o profissional que vise um estilo de vida fisicamente ativo e saudável em qualquer campo de atuação; já o segundo, objetiva exclusivamente a formação do professor para educação básica.

#### 4.3.3.2 Pressupostos teórico – filosóficos e fundamentos (Concepção e Justificativa)

O projeto pedagógico de 2016 não tem um tópico intitulado pressupostos teóricos-filosóficos, porém, no tópico 5. (Concepção e Justificativa), no item c) fundamentos, encontramos dados correspondentes.

#### **PPP 2007**

O nosso curso visa contribuir na formação profissional, tendo em vista uma ampla e sólida competência teórico-prática e sócio-política, comprometida com o processo e humanização do ser humano, com a atuação desse profissional de forma crítica e criativa, consciente de seu papel como participante transformador da realidade.

Percebe-se a importância de não apenas comungar com as possíveis discussões e reforma no Projeto Político-Pedagógico, mas também que possam ser efetivadas mudanças nas posturas práticas do corpo docente e que seja possível conquistar novas ferramentas, em conjunto com a política educacional e de gestão da Universidade, que favoreçam o engrandecimento do curso e estejam condizentes com as competências necessárias para atender à nossa realidade.

Para Arruda (2001; p.20), “o novo perfil do profissional de saúde requer novos processos de formação e educação permanente, ressalta, ainda, que a estratégia de saúde da família seja pertinente para a transformação do ensino e práticas dos futuros profissionais.”

Ademais, as transformações da sociedade contemporânea consolidam o entendimento de ensino como fenômeno multifacetado, apontando a necessidade de disseminação e internalização de saberes e modos de ação.

Segundo Pimenta e Nastasiou (2002), a tarefa de ensinar na universidade supõe algumas disposições, tais como: considerar o processo de ensinar e aprender como atividade integrada à investigação; pressupor o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas que devem ser ensinadas criticamente, objetivando a condução a uma progressiva autonomia do aluno na busca de conhecimentos; o desenvolvimento da capacidade de reflexão; a habilidade de usar documentação; amplo domínio do campo científico.

Diante dessa perspectiva, deve-se buscar o desenvolvimento de uma consciência crítica do sujeito em processo de formação, numa dimensão de uma educação libertadora e conscientizadora, como preconiza a visão Freireana.

Para orientar o processo de ação, tem-se como princípio o respeito ao educando, a conquista da autonomia e a plena dialogicidade (Silveira e Ribeiro, 2005). Segundo Freire (1997; p.13), “o diálogo é a base da educação”.

É importante considerar que o “processo é um fenômeno social, enraizado nas contradições, nas lutas sociais, de modo que é nos embates da práxis social que vai se configurando o ideal da formação humana” (Libâneo, 1998, p.71).

De acordo com Sacristan apud Lima (1998, p.44), “as teorias curriculares se convertem em mediadora ou em expressões da mediação entre o pensamento e a ação em educação”. Para Lima (1998), o currículo é considerado como instrumento social e cultural em uma significação mais ampla, a das suas determinações sociais, históricas e produção contextual. Portanto, ele não é neutro, nem tão pouco está desinteressado na transmissão do conhecimento social.

Segundo Moreira e Silva (1995), o currículo não é veículo de algo transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que, ativamente, se criará e produzirá cultura. Assim sendo, o papel do currículo está bem definido como campo de discussões ideológicas, onde ocorrem conflitos nas áreas políticas, social e cultural.

Para Escoda e Lima (1992), o Estado Brasileiro tem privilegiado em suas políticas, o modelo médico-clínico com medidas puramente assistenciais, reforçando a concepção biológico-curativa de doenças de massa.

Neste sentido, concebe-se a importância de mudar o enfoque tradicionalmente oferecido à formação dos profissionais de Educação Física, bem como a necessidade de inserção de competências direcionadas à área de saúde.

Para tanto, é preciso propor reformas curriculares, as quais vão sendo ampliadas, e a busca do profissional pela orientação de suas práticas através do princípio da integralidade; ampliando as percepções das

necessidades dos grupos e, por conseguinte, gerando discussões sobre as melhores formas de atender às necessidades.

Para Silveira e Ribeiro (2005), deve-se lidar com cenários e metodologias que consolidem uma concepção do homem em sua integralidade, que a compreensão do processo de saúde-doença seja ampliada e, ainda, que a formação em saúde seja mais reflexiva, integrada, humanizada, que o homem seja visto como sujeito sócio-histórico dentro desse processo.

Fica cada vez mais evidenciado que o modelo biomédico, centrado nos cuidados meramente terapêutico e curativo, não mais da conta de enfrentar e resolver os problemas de adoecimento humano nos dias atuais e, menos ainda, de promover a saúde (CONFEEF, 2005; p.31).

Reportando-se ao contexto escolar, o professor de educação física não deve associar aos conteúdos voltados para o campo da saúde com enfoque simplesmente biológico, reforçando, assim, o entendimento meramente funcional.

Considerando o papel da Educação Física na sociedade brasileiras, sabe-se que, suas tendências e concepções didático-pedagógicas foram afetadas por influência das áreas médica, militar, biopsicossocial e esportiva.

[...]

Portanto, concebe-se então, que a epistemologia da educação física vem marcada com o contexto social, filosófico e histórico, acompanhando a evolução dos tempos, e que se precisa compreender as influências, fazendo a ligação entre a concepção de mundo e de homem.

As diferentes tendências críticas socialistas, como a “crítica superadora”, a “Educação Física necessária”, a “crítica emancipatória” e outras desenvolvidas no Brasil, tem demonstrado as possibilidades de mudanças e contribuído para o debate e a reflexão.

Contudo, não se pode deixar passar despercebida a construção coletiva do currículo, baseada no respeito às diferenças e às características de cada professor, ao invés de continuar reproduzindo modelos que, de alguma forma, podem interferir, entre outros aspectos, na reflexão crítica da realidade.

De acordo com a Ministério da Saúde – MS/BRASIL (2005), as instituições formadoras não devem ocupar um espalho de produção científica e qualificação dos profissionais, eles devem tornar-se parceiros do Sistema Único de Saúde – SUS, efetivando a máxima interação entre o mundo do ensino e o mundo do trabalho.

Para Nóvoa (2000), as questões inerentes aos aspectos pedagógicos de compartimentização dos saberes, do trabalho crítico e reflexivo sobre o conhecimento é que definirão as mudanças curriculares significantes e nas universidades como um todo. Portanto, diante dessa perspectiva, é que delineamos o nosso Projeto Político-Pedagógico (UEPB, PPP, 2007, n.p.).

A parte do tópico representado por reticências “[...]” não foi transcrito acima, pois descreve um breve histórico da Educação Física em seus aspectos higiênicos, biológicos, tecnicistas e esportivos, os quais já foram por nós mencionados nesse texto.

## PPC 2016

Os debates históricos da Educação Física sobre objeto de estudo, campo de intervenção pedagógica, social, campo de atuação profissional, de bases teóricas e metodológicas, revelam as interfaces complexas, polêmicas e constitutivas da área em seu processo científico, histórico, pedagógico, político, epistemológico que desembocam na formação superior, ou seja, na graduação do licenciado em Educação Física que, por sua vez, transita entre o campo da saúde e da educação, entre as ciências biológicas e da saúde; e humanas e sociais. De acordo com Silva e Damiani (2005), participamos de um momento que nos coloca uma infinidade de questões e algumas possibilidades, desafiando-nos como sujeitos históricos neste tempo histórico, com especial tensão para aqueles que atuam com seres humanos, em áreas como a educação e a saúde (p. 17).

Corroborando com o pensamento das autoras supra citadas e trazendo-as para o diálogo com o PPC ora apresentado, na atualidade a presença do corpo e o interesse pelas práticas corporais no campo da Educação Física revela-se como uma das questões desafiadoras, especialmente no sentido de romper com o trato reducionista do corpo e das práticas corporais como sendo: uma certa coisificação ou instrumentalização do corpo para atingir outros fins, alterando a condição de sujeito para a de objeto no processo de educação e saúde (p. 20). Nesse sentido, o corpo e as práticas corporais não podem ser absorvidas pela Educação Física, tão somente como fenômenos culturais à serviço do processo de mercadorização de uma sociedade econômico-social capitalista. Da mesma forma, que o corpo e as práticas corporais não podem estar atreladas à concepções funcionalistas que tem como base o adestramento e a repetição dos movimentos, que têm como fins

compactuar com a lógica da coisificação do corpo e das práticas corporais. Como afirmam as autoras, é preciso compreender o corpo como uma construção também cultural e suas manifestações se inscrevem, fortemente, no campo da cultura (Silva e Damiani, 2005, p.23).

Silva e Damiani (2005), abordam as práticas corporais, na contemporaneidade, como pressupostos de um campo de pesquisa e de intervenção social que possuem princípios teórico-metodológicos voltados para o corpo como sujeito e as práticas corporais como experiências de formação humana. Para as autoras, tais práticas são lócus das ciências humanas e sociais, arte, filosofia e dos saberes populares, sem com isso, descartam as ciências biológicas, até por que tal dimensão é também constitutiva do ser humano.

A Educação Física está compreendida e inserida na Base Nacional Comum

Curricular, em sua segunda versão, no núcleo curricular 'Linguagem' juntamente com os componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna e Arte, cujo eixo central versa sobre a constituição da subjetividade humana, de acordo com os conteúdos dos objetivos da aprendizagem indicam.

Para a Base Nacional Comum Curricular – BNCC a Educação Física, na educação escolar, tematiza as práticas corporais como (danças, brincadeiras e jogos, lutas, ginásticas, esportes e práticas corporais de aventura), compreendendo-as como “[...] um conjunto de práticas sociais centradas no movimento, realizadas fora das obrigações laborais, domésticas, higiênicas, religiosas, nas quais os sujeitos se envolvem, em função de propósitos específicos, sem caráter instrumental” (Brasil, 2016, p. 100).

Percebe-se nesse documento, apontamentos epistemológicos para compreender as práticas corporais como fenômeno para além da dimensão anátomo-fisiológica e da subordinação do modelo biomédico, historicamente dimensões atreladas ao trato do corpo e da atuação do graduado em Educação Física, embora a BNCC (segunda versão revisada), no campo da Educação Física, observa-se ainda certa negligência em compreender o corpo como protagonista, sujeito das práticas corporais no processo de educação e saúde.

Para Martineli et. al. (2016), as práticas corporais se fundamenta no movimento corporal, organizam-se de forma singular, específica e são produtos culturais que estão tecidos ao lazer, ao cuidado com o corpo e com a saúde. O eixo da experiência destas práticas são meio para evidenciar os múltiplos sentidos da cultura corporal de movimento, ultrapassando a simples reprodução, a fim de alcançar a leitura e a produção (p. 80).

As práticas corporais como linguagem corporal compreendida no PPC não se restringe à execução do movimento, mas entrelaçadas aos aspectos culturais e naturais, bem como as subjetividades do ser humano, de forma que estejam articuladas às dimensões socioculturais, saúde, históricas, técnicas, dentre outras.

Portanto, o PPC inspira-se nas práticas corporais como um eixo teórico metodológico da linguagem corporal articulado às dimensões subjetivas, culturais, sociais, educativas, históricas, filosóficas que atribuem sentido e significado à existência do corpo com o outro na educação escolar.

Nesse sentido, as práticas corporais não devem ser organizadas a partir do cientificismo, em seus critérios e procedimentos, pois isso conduz a uma específica e limitada formação humana. Para Silva e Damiani (2005, p. 20), a produção científica predominante neste campo de conhecimento trabalha a partir de uma concepção de corpo e de movimento constituída por representações provenientes dos estudos biológicos e de sua linguagem específica, a matemática. Esta formulação de base quantitativa permite sua generalização, indicando que há uma concepção ontológica abstrata de fundo, pela desconsideração subjetiva e cultural e por sua condição a-histórica.

O PPC defende a atuação pedagógica, na experiência com as práticas corporais, inspirada e pactuada com a dimensão socioeducativa do sujeito visando a emancipação social a partir do cuidado de si, do conhecimento do lazer, das relações intersubjetivas, do bem-estar, do pensamento crítico-reflexivo que produz autonomia. Silva e Damiani (2005, p. 23) destacam, para além do direito legal, as práticas corporais representam uma possibilidade fundamental para a educação, o lazer e para a manutenção da saúde. Mais do que isso, possibilitam o desenvolvimento da condição de humanidade, dado que o gênero humano, mais do que a espécie humana, permanece constituindo-se a partir de um conjunto de experiências que se constroem no corpo, a partir do corpo e por meio do corpo.

Embora a BNCC estabeleça aproximações das práticas corporais articuladas

à abordagem pedagógica cultura corporal e cultura corporal de movimento, o PCC, nesse momento, faz uma escolha pelas práticas corporais, não assumindo uma abordagem pedagógica da Educação Física, mas garantindo ao graduando o conhecimento das abordagens historicamente tratadas e debatidas na área. Dessa forma, corroboramos mais uma vez com Silva e Damiani (2005, p. 24), que fazem a escolha pelas práticas corporais, onde o termo prática deve ser compreendido em sua acepção de “levar a efeito” ou “exprimir” uma dada intenção ou sentido e fazê-lo, neste caso, por meio do corpo, como indica e permite plenamente a língua portuguesa. Esta

expressão mostra adequadamente o sentido de construção cultural e linguagem presentes nas diferentes formas de expressão corporal. O PPC vislumbra que o ensino, pesquisa e extensão possam dialogar com a compreensão ampliada e resignificada de corpo e das práticas corporais, produzindo conhecimento a partir de múltiplas configurações de saberes e ciências que dialogam com a licenciatura em Educação Física, como também, valorizando a intervenção do professor que inspira-se no compromisso social. Portanto para este PPC, as práticas corporais são significativas, portadoras de um sentido para aqueles que delas participam, permitindo contrapor-se à perda do enraizamento cultural e das referências grupais que vêm caracterizando as sociabilidades contemporâneas. Compreendemos, também, que as práticas corporais, como fruto do processo de diferentes construções coletivas e como potencialidade individual, devem permitir vivências e experiências o mais densas e significativas possível (Silva e DamianI,2005, p.24). (UEPB, PPC, 2016).

Esses tópicos expõem as ideias e os autores que conduzem a perspectiva desses documentos. No PPP de 2007, assim como em seus objetivos, os pressupostos teóricos nele contidos são completamente desalinhados; Ao mesmo tempo que sugere criticidade, transformação da sociedade, humanização do ser humano; autonomia; dialogicidade; e traz tendências pedagógicas críticas ao debate; também coloca a formação inserida na área da saúde; fala sobre a necessidade de estratégias para saúde da família; dentre outros pontos ligados ao corpo biológico. Alguns dos autores citados são conhecidos por nós, como Freire (educação libertadora), Nóvoa (profissional com postura ativa, criadora e transformadora) e Libâneo (liberdade intelectual e política), mas outros não, sobretudo porque o documento que temos disponível não apresenta referências bibliográficas para consulta. Todo esse ecletismo, ao invés de nos direcionar a uma perspectiva epistemológica, acaba por não ofertar nenhuma bem embasada.

Já compreendemos que a formação profissional, contida no documento de 2007, almeja ser generalista, preparando o futuro profissional para atuar nos diversos campos de atuação (educacionais ou não). Apesar disso, o conteúdo é exposto de forma tão mesclada que parece que a atuação profissional também deve ser a mesma, independente do campo de trabalho, mas não é. Os objetivos e as necessidades da escola, da gestão educacional, por exemplo, são extremamente distintos das academias ou dos clubes de lazer. Por essa razão, esses pressupostos também deveriam ser.

Quanto ao que está descrito no PPC de 2017, percebemos que o texto é a explicação do que os autores desejam privilegiar como o conhecimento da Educação Física, que é o corpo e as práticas corporais na contemporaneidade. Basicamente usam como referência as autoras Ana Márcia Silva e Iara Regina Damiani, organizadoras do livro “práticas corporais: construindo outros saberes em Educação Física” para justificarem essa escolha.

O documento está em concordância com o pensamento contido no livro e defende que as práticas corporais devem ser o campo de pesquisa e as experiências para formação humana, que tais práticas buscam a emancipação social através do corpo, que é fruto de uma construção cultural. Tudo isso caminhando no sentido oposto da coisificação e instrumentalização do corpo, da mercadorização desse corpo na sociedade capitalista e do funcionalismo e adestramento através das repetições de movimentos. A intenção é compreender as práticas corporais como fenômeno “para além da dimensão anátomo-fisiológica e da subordinação do modelo biomédico” e tornar o corpo protagonista.

Concordamos que as práticas corporais efetivamente fazem parte de uma construção cultural, também concordamos que o corpo não deve ser mercadoria da sociedade capitalista e que os movimentos não podem se resumir a repetições.

A obra citada inúmeras vezes no PPC possui textos com temáticas e discussões importantíssimas, mas, mesmo com toda crítica levantada não é um texto que indica um caminho estruturado de como deve ser a EF escolar, tampouco orienta a formação do professor que nela vai atuar. No prefácio do próprio livro, está descrito que sua pauta é a “compreensão de dimensões da vida até então pouco ou insuficientemente investigadas; da militância política; de as práticas corporais de movimento tornarem-se mais gostosas, mais eficientes, mais revolucionárias [...]”, além de indicar ser uma pesquisa integrada que teve como desejo “oportunizar o encontro de pesquisadores nos mais variados estágios de amadurecimento e diversificadas visões de mundo e matrizes epistemológicas” (Silva e Damiani, 2006).

Por essa razão, não coadunamos com a ideia de não assumir uma abordagem pedagógica da Educação Física, uma vez que acreditamos que as abordagens nos dão suporte teórico-metodológicos para o nosso fazer

pedagógico, carregam consigo os objetivos da nossa prática, os conteúdos a serem utilizados e todo contexto histórico social que os envolvem, sendo esses expostos ou não. Dessa forma, uma perspectiva de Educação Física que define como seu conhecimento o corpo e as práticas corporais, mas não especifica quais, que defende uma Educação Física que busca por emancipação social, mas não explica que tipo de emancipação e que tipo de sociedade é essa, se mostra, ao nosso ver, extremamente inconsistente.

#### 4.3.3.3 Perfil do Profissional e Perfil do Egresso

##### PPP 2007

- Ser dotado de uma sólida formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mundo do trabalho e das condições de exercício profissional, pautada no rigor científico, na reflexão filosófica e no princípio ético.
- Perceber a importância da Educação Física Escolar, no ensino formal, considerando-a como disciplina que faz parte do Projeto Pedagógico da escola, estabelecendo um diálogo entre a sua área e as demais disciplinas, relacionando o conhecimento científico e a realidade social.
- Reconhecer a escola como locus de produção de conhecimento, de pesquisa, de discussão, visando a formação de um cidadão crítico, responsável, criativo e autônomo.
- Analisar e discutir os conhecimentos da área de Educação Física, com base nas teorias e correntes que a fundamentam, bem como manter as interfaces com diversas áreas de conhecimento.
- Compreender a função social da escola e o papel do Profissional de Educação Física nesse contexto e em diversos campos de atuação.
- Ser capaz de desenvolver os conteúdos de ensino, selecionar procedimentos didáticos, planejar situações de aprendizagem, como também avaliar o processo de ensino e aprendizagem.
- Estudar, pesquisar, intervir academicamente e profissionalmente e de modo a atender as diferentes manifestações e expressões do Movimento Humano.
- Ser capaz de contribuir com o desenvolvimento político – pedagógico da Instituição em que atua, de forma a consolidar o trabalho coletivo e democrático.
- Ser capaz de articular ensino-pesquisa-extensão, na produção de conhecimento e novas políticas pedagógicas (UEPB. PPP, 2007).

##### PPC 2016

De acordo com a Portaria Inep nº 241, de 02 de junho de 2014, estabelece como perfil: “professor com formação generalista, pedagógica, pluralista, técnica, científica, humanista e crítico-reflexiva, que compreenda o processo educativo e sua ação docente na sociedade, bem como, as políticas públicas da educação e educação física brasileira; cuja intervenção fundamentar-se-á no conhecimento científico e cotidiano, na reflexão filosófica, na autonomia e na conduta eticamente responsável. Esta intervenção dar-se-á nos diferentes níveis e modalidades da educação básica, privilegiando as diversas manifestações do movimento humano, considerando a interdisciplinaridade e reconhecendo os contextos históricos e socioculturais, a educação inclusiva, a diversidade, a saúde e o meio



ambiente". O licenciado em Educação Física, em diálogo com a Resolução Nº 2, de 1º de Julho de 2015, terá que apresentar conhecimento da instituição educativa compreendendo-a como organização complexa em sua função de promover a educação para e na cidadania; saber proceder com a pesquisa, análise e aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e específica; atuar profissionalmente no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão da educação escolar (UEPB, PPC, 2016).

O projeto pedagógico de 2007, mesmo objetivando uma formação generalista, apresenta seu perfil profissional muito mais direcionado à formação do professor de Educação Física do que a formação de um profissional para outros campos de atuação, uma vez que fala do reconhecimento da escola como local de produção de conhecimento, da compreensão da função social da escola, da percepção da importância da Educação Física Escolar, da capacidade de pesquisar, estudar, etc. Mais uma vez, quanto mais generalista esse projeto visa ser, mais desorganizado ele parece. Outro ponto que nos chama atenção é a afirmativa que o profissional deve “enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mundo do trabalho e das condições de exercício profissional”. É claro que a sociedade encontra-se em constante desenvolvimento e que, muitas vezes, recebemos novas demandas, as quais precisamos incorporar a nossa prática pedagógica, no entanto, faz-se necessário compreender se essa adaptabilidade para “rápidas transformações” não são apenas adequações a serviço das demandas do capital.

Essa adequação e objetificação do trabalho educacional, nos remete às ideias produtivas na lógica fabril como o taylorismo e o fordismo. Os termos taylorismo<sup>39</sup> e fordismo<sup>40</sup> remetem ao capitalismo do século XX – caracterizado pela acumulação – que tinha como propósito apropriar-se dos saberes elaborados historicamente pelos trabalhadores, alterando-os e impondo novas

---

<sup>39</sup> “Alguns autores da economia clássica já vinham pensando sobre estratégias de organização e controle do trabalho, mas foi Frederick Winslow Taylor quem, nas últimas décadas do século XIX, desenvolveu a ideia de gerência científica” (Ribeiro, 2015. p.66).

“A ideia do taylorismo é o controle de todos os passos do trabalho vivo, controle de todos os tempos e movimentos do trabalhador, claro que de forma necessariamente despótica. Em poucas palavras a transformação do homem em máquina, e não utilização da máquina. Liberta-se o capital da habilidade dos trabalhadores, só que, em vez de se libertar introduzindo a máquina, busca-se objetivar o fator subjetivo, o trabalho vivo” (Moraes Neto, 1986. n.p).

<sup>40</sup>“O fordismo é um desenvolvimento da proposta de Taylor; nada mais é do que a utilização de elementos objetivos do processo, de trabalho morto, para objetivar o elemento subjetivo, o trabalho vivo. O entendimento do fordismo como um desenvolvimento do taylorismo é uma coisa generalizada na literatura [...] o fordismo fixa o trabalhador em um determinado posto de trabalho, o objeto de trabalho é transportado sem a intervenção do trabalho vivo; este nunca perde tempo com o que Ford chama de "serviço do transporte", e só faz, se possível, um único movimento (Moraes Neto, 1986. n.p).

regras unilaterais e rotineiras no trabalho, tornando o trabalhador alienado e baixando o preço da sua força de trabalho. Tudo isso com o objetivo de acumular capital (Antunes, 2017).

Quanto ao perfil do egresso contido no projeto pedagógico de 2016, foi copiado tal qual o da Portaria Inep nº 241, de 02 de junho de 2014, no seu artigo 5º, em que descreve qual o perfil de formação que o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) tomará como referência.

O perfil do egresso de um curso deve ter relação com os objetivos que esse curso se propõe, e não com um perfil profissional de uma avaliação em larga escala. É importante trazeremos ao texto o fato de que nenhuma avaliação possui neutralidade, uma vez que qualquer processo avaliativo carrega consigo sua percepção de qualidade de educação. Ou seja, a avaliação por si só já revela uma concepção independente do objeto que ela se proponha a avaliar. Quando o assunto é avaliação em larga escala, isso se torna ainda mais complexo e contraditório, pois existe a “necessidade de avaliar para qualificar e a regulação de cunho instrumental que possibilita ou estimula o ranking e não necessariamente, a qualificação dos processos avaliados” (Canan e Eloy, 2016, p.623). Além disso, essas provas apresentam:

Os resultados associados a mérito dos alunos, instituições ou redes de ensino; os dados são predominantemente quantitativos, interpretados usualmente de forma descontextualizada; a ampla divulgação desses resultados na mídia introduz à comparação, em nome da necessidade de prestação de contas à sociedade (Souza, 2013, p.66).

Ademais:

não podemos ignorar o contexto neoconservador e neoliberal em que as políticas de avaliação foram forjadas e ganharam especial atenção, já que os governos precisam de resultados para a instituição de políticas, além do fato de o produto ter se sobreposto ao processo, deixando clara a concepção da alcunha “Estado Avaliador” (Canan e Eloy, 2016, p.623)

Essa caracterização do perfil do egresso, contida no PPC de 2016, reforça que essa prova “vem sendo importante elemento de construção curricular na universidade” (p.623) e que vem impactando a gestão dos cursos, que planejam estratégias e atividades específicas para que os alunos obtenham bons resultados (Canan e Er, 2016).

#### 4.3.3.4 Organização Curricular

No PPP 2007, a carga horária proposta é de 3273 horas/aula com duração mínima de 04 anos e máxima de 06 anos. O currículo está organizado em atividades básicas, complementares, atividades pedagógicas, eletivas de aprofundamento e eletivas de cunho acadêmico-científico-cultural. Podemos observar no quadro a seguir o percentual ofertado a essas áreas:

**Quadro 06** – Organização da estrutura curricular do PPP 2007 com carga horária e percentual

<b>Atividades</b>	<b>C/Horária</b>	<b>Percentual</b>
Básicas	1650	50,4%
Complementares	429	13,1%
Pedagógicas	862	26,3%
Eletivas de aprofundamento	132	4,1%
Eletivas de cunho acadêmico-científico-cultural	200	6,1%
Total	3273	100%

**Fonte:** (UEPB, PPP. 2007)

No grupo de disciplinas consideradas “atividades básicas do curso”, que se referem a 50,4% de sua carga horária total, apenas a disciplina “Fundamentos históricos e filosóficos da Educação Física e Esportes” – com 66 horas – não está voltada exclusivamente às características biológicas e esportivas. Nas Disciplinas consideradas “atividades complementares”, que representam 13,1% da carga horária total, apenas três disciplinas não estão ligadas à área da saúde: “Metodologia científica”, “Métodos e técnicas de pesquisa em Educação Física”, e “Pesquisa/Extensão”, com 66, 33 e 66 horas, respectivamente.

Por fim, as disciplinas dirigidas às “atividades pedagógicas” representam o percentual de 26,3% da carga horária total do curso, já incluindo as disciplinas de prática pedagógica e estágios supervisionados.

Já no PPC 2016, o curso é composto de carga horária mínima de 3.200 horas, sendo elas divididas da seguinte maneira: a) 400 horas de prática como componente curricular b) 420 horas de estágio supervisionado nos diferentes níveis de ensino e 200 horas destinadas às atividades teórico práticas de aprofundamento, em áreas específicas de interesse dos estudantes.

A dimensão formativa desse projeto pedagógico é dividida em básico comum do curso, básico específico do curso, básico específico de estágio, básico específico de TCC e disciplinas eletivas. No documento também constam

os quadros com a integralização curricular e os quadros de equivalência com as disciplinas do currículo anterior (2007).

Podemos observar, no quadro abaixo, as cargas horárias e a porcentagem direcionadas a cada etapa dessa dimensão formativa:

**Quadro 07** – Integralização curricular com carga horária e percentual (2016)

<b>Tipo</b>	<b>Carga Horaria</b>	<b>%</b>
Básico Comum	870	27,19%
Básico Específico de Estágio	420	13,12%
Básico Específico de TCC	120	3,75%
Básico Específico do Curso	1050	32,81%
Complementar (AACC)*	200	6,25%
Complementar (Eletivos e Livres)	540	16,88%
Livres **	360	11,25%
<b>Total</b>	<b>3200</b>	<b>100,00 %</b>

\* AACC: Atividade Acadêmico Científico-Cultural.

\*\* Carga horária máxima de componentes livres não inclusa no total.

**Fonte:** (UEPB, PPC. 2016).

Nas disciplinas referentes ao básico comum, correspondente a 27,19% da carga horária total do curso, apenas 8 das 15 não são voltadas ao corpo humano e às temáticas a ele implícitas. São elas: “didática”, “filosofia da educação”, “linguagem brasileira de sinais”, “direitos humanos, diversidade e inclusão”, “organização do trabalho na escola e o currículo”, “psicologia, desenvolvimento e aprendizagem” e “sociologia da educação”, cada uma com 60 horas.

O básico específico de estágio tem 13,12% da carga horária total do curso e é dividido em quatro modalidades distintas, sendo elas: estágio supervisionado I (direcionado à prática docente na educação infantil e ensino fundamental I), estágio supervisionado II (direcionado à prática docente no ensino fundamental II e ensino médio), ambos com 120 horas; estágio supervisionado III (direcionado à prática docente em diferentes modalidade de ensino da educação básica) e estágio supervisionado IV (direcionado à elaboração de projetos educacionais), ambos com 90 horas.

O trabalho de conclusão do curso compõe 3,75% da carga horária total e é dividido em duas disciplinas: TCC I (direcionado à orientação e à preparação de projeto ou ao plano de trabalho) e TCC II (direcionado ao planejamento e à execução do projeto ou ao plano de trabalho e apresentação), ambas com 60 horas.

As disciplinas referentes ao básico específico do curso, que correspondem a 32,81% da carga horária total, somam 17, sendo 11 delas relacionadas a modalidades físicas, práticas corporais e saúde. Apenas 6 dizem respeito aos aspectos educacionais, históricos e de fundamentos. São elas: “fundamentos da educação física I”, fundamentos da educação física II”, Fundamentos sócio históricos da educação”, “gestão em educação física escolar”, métodos e técnicas de pesquisa em educação”, “tecnologias educacionais e educação física”, as três primeiras com 60 horas e as três últimas com 30 horas.

As Atividades Acadêmico Científico-Cultural (AACC), que correspondem a 6,25% da carga horária total do curso (200 horas), são obrigatórias, mas podem ser realizadas pelos estudantes em qualquer núcleo de aprofundamento: Saúde e Biodinâmica e Pedagógico e Sociocultural.

O curso também possui uma grade de componentes eletivos, mais especificamente 28 disciplinas, que o estudante dispõe para escolher e cursar pelo menos 540 horas, o que resulta em 16,88% da carga horária total do curso. Das 28 disciplinas, apenas 9 têm cunho pedagógico: “tópicos de pedagogia de projetos”, “tópicos em inovação”, “didática na educação física”, “tópicos especiais em direito e legislação em educação física”, “tópicos especiais em estudos pedagógicos”, “corpo e formação de professores”, “planejamento e gestão de educação física”, “educação física e modalidades da educação básica”, “tópicos especiais pedagógicos e socioculturais”.

No PPP de 2007, não precisamos procurar muito para encontramos a desproporção em relação às disciplinas e às cargas horárias, o quadro 06 nos traz informações suficientes para essa análise. Das 3273 horas do curso, apenas 862 horas são direcionadas às disciplinas de cunho pedagógico, representando tão-somente 26,3% da carga horária total do curso. As poucas horas ofertadas de conhecimento pedagógico “competem” com outras 2079 horas direcionadas

ao que chamam de atividades básicas e atividades complementares do curso, que, em proporção, representam 63,5% da carga horária total dele.

As disciplinas que fazem parte das denominadas atividades básicas e atividades complementares do curso apresentam-se quase que 100% em componentes curriculares de natureza física e biológica, como os esportes (Handbol; Futebol; Basquetebol; Judô; Ginástica Olímpica e etc.), e as disciplinas do corpo humano (Anatomia e Cinesiologia Humana; Bioquímica e Fisiologia Humana; Fisiologia do Exercício), por exemplo.

Ao nos depararmos com esses dados, a primeira indagação que surge é: - o que as Diretrizes para cursos de licenciatura (2002) dizem a respeito da estrutura curricular e cargas horárias? Para esse entendimento, expomos o seguinte artigo:

Art. 10. A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores (RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002).

A partir dessa leitura, já percebemos que não existe um direcionamento específico para a composição da matriz curricular e o documento deixa as instituições livres para essa escolha. Dando continuidade à análise, observemos os Artigos 12 e 13 da mesma Resolução:

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo,

narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

(RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002).

Podemos apreender que os Artigos acima demonstram uma orientação bem específica relativamente à atividade prática na formação docente, indicando que não deve restringi-la apenas ao estágio, mas essa deverá estar presente ao longo de toda formação do professor, transpondo todas as disciplinas e as áreas de formação, trabalhando de forma interdisciplinar, observando, resolvendo problemas, simulando situações e estudando casos. É indicado que a vivência prática deve ser realizada em escola de educação básica, e iniciada no início da segunda metade do curso.

Tratando-se do PPP de 2007 e da estrutura curricular nele contida, podemos afirmar que ele não cumpre com as orientações da prática docente ao longo de sua formação. Das 862 horas que mencionamos anteriormente como sendo específicas da formação pedagógica, 400 delas são direcionadas aos estágios. Sendo eles divididos em Estágio Supervisionado I (200 horas) e Estágio Supervisionado II (200 horas). Os Estágios Supervisionados acontecem apenas no terceiro e no quarto ano de curso, não sendo então possível vivenciar, ao longo do curso, uma construção e um desenvolvimento da prática pedagógica ao longo dos quatro anos.

Ao analisarmos tal estrutura curricular, podemos afirmar que o curso, conforme se apresenta no PPP, não corresponde a um curso que privilegie a formação de professores e que forneça uma formação pedagógica completa e rica em vivências práticas. Os tópicos analisados anteriormente também coadunam com essa ideia. No momento que percebemos as características da formação ampliada defendida pelo documento, identificamos que ao invés de nos oferecer mais opções de formação e campos de atuação profissional; através dos componentes curriculares ofertados e das horas de curso direcionadas a eles, constatamos que essa formação docente está inteiramente ligada à herança europeia de Educação Física, na qual se destaca através da abordagem positivista. Essa abordagem segue também um modelo mecanicista e coloca o homem biológico acima do homem antropológico para garantia de

saúde e de formação de hábitos morais. Essas características objetivam a domesticação das massas a serviço da classe dominante.

Sabemos que os projetos pedagógicos de 2007 e 2016 possuem características distintas em vários aspectos. Nesse contexto, vamos analisar se de alguma maneira a estrutura curricular mais recente supera a anterior, ou se carrega consigo características similares.

A licenciatura em Educação Física correspondente ao projeto de 2016, adotou a carga horária mínima de 3200 horas ou quatro anos, com o objetivo de enxugar a formação inicial e permitir um maior tempo direcionado à formação continuada dos egressos. O curso conta com 400 horas de prática distribuídas ao longo de todo processo formativo dos alunos, além de mais 420 horas dedicadas especificamente ao estágio supervisionado em diferentes níveis de ensino da educação básica e demais espaços do contexto escolar. Toda essa carga-horária direcionada às atividades práticas tem por objetivo dar ênfase à identidade docente desde o ingresso no curso.

Essa carga horária para as atividades práticas durante todo curso atende sobretudo as orientações da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, as quais o projeto pedagógico de 2007 não atendia. Poderíamos aqui dizer que essas 400 horas distribuídas ao longo do processo formativo é uma mudança significativa, já que no PPP anterior não havia nenhuma. Porém, se analisamos detalhadamente as novas proporções das cargas horárias, o avanço não é tão significativo assim.

O curso anterior possuía 3273 horas, as quais 862 (26,3%) eram representadas pelas atividades pedagógicas, incluindo os estágios supervisionados I e II (200 horas cada) e as disciplinas. O curso do PPP de 2007 possui apenas 2 estágios, porém, eles totalizam 400 horas enquanto no PPC de 2016 existem quatro estágios, os estágios supervisionados I e II que têm carga horária de 120 horas e os estágios supervisionados III e IV com 90 horas, o que totaliza 420 horas voltadas para estágio supervisionado, aumentando apenas 20 horas de um documento para o outro. Isso quer dizer que a soma dos estágios com as “novas” 400 horas que foram distribuídas ao longo do curso resulta em apenas 820 horas, o que é menor do que no documento anterior. Relembrando ainda que o novo PPC apresenta-se com 73 horas totais a menos que o anterior.



As disciplinas de cunho pedagógico não estão inclusas na última carga horária que mencionamos, mas, ao irmos em busca na grade curricular, encontramos apenas 6 disciplinas, sendo uma delas eletiva, quais sejam: didática; filosofia da educação; organização do trabalho na escola; psicologia, desenvolvimento e aprendizagem; sociologia da educação; e tópicos especiais pedagógicos e socioculturais (eletiva). Esse curso apresenta um total de 32 disciplinas obrigatórias e 12 eletivas, além dos estágios, o que significa que as disciplinas pedagógicas obrigatórias representam apenas 18,75% das horas totais, e a eletiva, aproximadamente, 8,3% das horas totais para essa modalidade.

Já o PPP de 2007 apresentava 36 disciplinas obrigatórias, sendo 7 delas pedagógicas, quais sejam: prática pedagógica em Educação Física I; prática pedagógica em Educação Física II, filosofia da educação; sociologia da educação, psicologia, desenvolvimento e aprendizagem; organização do trabalho na escola e o currículo; e processo didático, planejamento e avaliação; representando, aproximadamente, 19% das disciplinas totais do curso, e outras 7 disciplinas eletivas totais (não havendo nenhuma pedagógica).

No Projeto Pedagógico do Curso de 2016, os autores afirmam terem preservado o que vinha dando certo na formação e mantiveram a compreensão da formação pedagógica que já estava expressa em documentos anteriores, defendendo:

A formação para o ser humano, como forma de manifestação da educação omnilateral dos homens; à docência como base da formação profissional; o trabalho pedagógico como foco formativo; a sólida formação teórica em todas as atividades curriculares e a ampla formação cultural (UEPB, 2016. p.45-46).

Os componentes curriculares foram distribuídos ao longo do curso, divididos em: 1) Bases da Educação Física; 2) Princípio Educativo; 3) Práticas Corporais e 4) Ciência e Tecnologia. Além dessa divisão, também estão divididos em Básicos, os básicos Comuns – quadro 10 (870 horas), Básicos Específicos do Curso – quadro 11 (1.050 horas), Básicos Específicos de Estágio – quadro 12 (420 horas) e Básicos Específicos de TCC – quadro 13 (120 horas). Já os complementos estão divididos em Eletivos – quadro 14 (180 horas), Livres (360 horas) e AACC (200 horas).

Os alunos deverão cumprir as 180 horas de atividades complementares eletivas, escolhendo três componentes curriculares de qualquer um dos Núcleos de Aprofundamento, a saber, Saúde e Biodinâmica e Pedagógico e Sociocultural, sem necessidade da blocagem em um mesmo núcleo. Além disso, pelo menos, 2200 horas são dedicadas às atividades formativas e 200 horas às atividades de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes (UEPB, PPC. 2016).

Além das modificações referentes à carga horária, vamos observar, nesse momento, as diferenças entre os componentes curriculares.

Através dos quadros de equivalências contidos no documento, conseguimos perceber que as alterações das disciplinas acontecem basicamente pelo nome, pois as cargas horárias permanecem iguais, exceto quando a disciplina formada é composta pela junção de outras, como por exemplo: a disciplina “ginásticas” tem uma carga horária de 90h, maior que sua equivalente “ginástica olímpica”, que possui apenas 60h, isso porque a disciplina “ginásticas” inclui a “ginástica olímpica” e outros tipos de ginástica na mesma disciplina.

A principal diferença na estruturação curricular são os novos componentes curriculares que não existiam no PPP antigo, sendo eles: “Direitos Humanos, Diversidade e Inclusão Social”, “Gestão em Educação Física Escolar”, “Práticas Corporais de Aventura”, “Tecnologias Educacionais e Educação Física” e “Saúde e Educação Física Escolar”.

Outras novas disciplinas que não possuem equivalência com o currículo antigo são as eletivas complementares, sendo elas: tópicos especiais pedagógicos e socioculturais; política de saúde, esporte e lazer; planejamento e gestão de Educação Física e Esporte; psicologia do esporte e do exercício físico; Educação Física para adultos e idosos; Educação Física e mobilidade na educação básica; comportamento motor e controle postural; estudos aplicados em saúde; corpo e formação de professores; processamento de sinais aplicado à Educação Física; antropologia e sociologia da saúde; e tópicos especiais em saúde e biodinâmica.

Nesse momento, nos empenharemos em sintetizar os dados mencionados ao longo desse capítulo, procurando alinhá-los com os objetivos desta dissertação.

Em primeiro lugar, poderíamos ter analisado apenas o Projeto Pedagógico do curso de Educação Física do ano de 2016 em virtude de ser o que direciona a formação dos professores do curso nesse momento. No entanto, utilizando a historicidade como uma das categorias de análise escolhida por nós, buscamos neste estudo identificar elementos de contradição, interesses e ideologias que permeiam o projeto recente, mas que podem ser oriundas do projeto anterior, ou de outras orientações. Por essa razão, expomos características dos dois documentos comparando e analisando. E através dessa análise podemos identificar alguns aspectos relevantes.

O objetivo do curso de Licenciatura em Educação Física da UEPB é formar professores para atuarem na educação básica. Podemos dizer que seus objetivos específicos não são específicos, uma vez que se referem às finalidades da educação superior em geral e não às especificidades desse curso.

O direcionamento epistemológico desse curso consiste em privilegiar o corpo e as práticas corporais na contemporaneidade como conhecimento da Educação Física, campo de pesquisa e instrumento para a formação humana que desejam. Teoricamente desejam seguir em sentido oposto à lógica do capitalismo, sobretudo no que se refere ao corpo. Mas não assumem uma abordagem pedagógica da EF, o que, para nós assume uma posição de não se comprometer com orientações, objetivos e bases epistemológicas bem definidas.

O perfil do egresso do curso corresponde as características de formação avaliada pelo ENADE. Sendo esse exame um tipo de avaliação em larga escala, ele avalia de forma quantitativa e descontextualizada, estimulando a competição justificada pela meritocracia. Esse tipo de avaliação está ligado à perspectiva neoliberal que necessita apresentar a sociedade os resultados das instituições públicas. Se o curso deseja formar professores para atender a essas demandas avaliativas, ele concorda com esses critérios, com o estímulo a competição e com a meritocracia, características que servem a lógica da sociedade capitalista. Para tanto, é incoerente afirmar que deseja seguir de forma contrária ao capitalismo, mas escolhe a formação do seu egresso baseado em seus princípios.

Outro ponto importante da nossa análise, ou o mais importante, gira em torno da grade curricular do curso. Se esse aspecto for lido de forma

desinteressada, é possível que acreditem que o novo projeto pedagógico passou por muitas modificações qualitativas, que a formação e a prática docente nesse novo curso são extremamente privilegiadas. Todavia, ao realizarmos uma análise mais atenta, observando não somente o texto, mas as proporções em carga horária, foi possível encontrarmos dados importantes.

O primeiro deles é que, de fato, houve algumas mudanças, seis novas disciplinas foram inseridas no novo currículo e 400 horas foram redirecionadas à prática docente ao longo de todo o curso. Vejam bem, 'redirecionadas', o que quer dizer que não foram acrescentadas novas horas, até porque o curso do novo currículo diminuiu sua carga ao invés de aumentá-la.

No projeto pedagógico de 2007, tínhamos 2 estágios supervisionados que somavam 400 horas, já no projeto de 2016 existem 4 estágios supervisionados que juntos somam 420 horas, apenas 20 horas a mais que no documento anterior. Ao fazermos a proporção das disciplinas obrigatórias, temos, no PPP de 2007, 19% da carga horária total para disciplinas pedagógicas, contra 18,75% no PPC de 2016. Estamos reforçando esses dados para que percebam que as diferenças entre os dois projetos – no que se refere às horas dirigidas às atividades pedagógicas – são mínimas.

O que faz com que continuemos o comparativo entre o PPP de 2007 e o PPC de 2016 é o fato de que o documento mais recente restringe o campo de atuação para a educação básica, diferentemente do documento anterior que propunha uma formação generalista para atuação em diferentes campos. Se o curso de 2016 restringe-se à formação exclusiva do professor ou educador dentro do ambiente escolar, isso deveria refletir no seu currículo em forma de horas direcionadas aos conteúdos e às práticas pedagógicas, mas isso não aconteceu.

No momento em que analisamos as equivalências entre as disciplinas dos dois projetos, é que o problema fica mais evidente. O currículo do curso nos dois documentos é praticamente o mesmo, as disciplinas sofrem basicamente alterações em suas nomenclaturas e outras são compiladas em uma só, sofrendo aumento da sua carga horária. Se formos ainda mais longe, ao compararmos rapidamente os planos de cursos das disciplinas, também percebemos pouca ou nenhuma alteração.

A comparação entre os dois currículos nos faz crer que eles deveriam apontar para direções de cursos distintos, principalmente pelos seus objetivos e campos de atuação profissional. Mas, concretamente, através das nossas análises, podemos dizer que indicam a mesma formação. No novo documento, os autores afirmam terem preservado o que vinha dando certo na formação anterior, só não sabíamos que haviam preservado praticamente todo o currículo, apenas o mascarando em um novo documento.

Também mencionam terem mantido a compreensão de formação pedagógica já expressa nos documentos anteriores que defende:

A formação para o ser humano, como forma de manifestação da educação omnilateral dos homens; à docência como base da formação profissional; o trabalho pedagógico como foco formativo; a sólida formação teórica em todas atividades curriculares e a ampla formação cultural (UEPB, 2016. p.45-46).

Defendem “o trabalho pedagógico como foco formativo” e uma “sólida formação teórica”, mas efetivamente não são capazes de cumprir com esse propósito, uma vez que as disciplinas voltadas aos conhecimentos pedagógicos e às práticas pedagógicas formativas compõem uma mínima parte do currículo, sendo facilmente sobrepostas pelas demais disciplinas de natureza física, biológica e esportiva – isso se aplica aos dois projetos pedagógicos.

Epistemologicamente falando, os currículos direcionados ao curso de formação de professores de Educação Física da Universidade Estadual da Paraíba, ao contrário de uma formação autônoma, omnilateral e crítica, carregam e reproduzem consigo a herança das raízes europeias da EF, em que a abordagem positivista da ciência tinha destaque naquele período, colocando os fatos científicos como únicos verdadeiramente importantes, invalidando os fatos sociais caracterizados na Educação Física, e transformando-a em reprodutora de gestos automatizados e mecânicos com o objetivo de formar corpos saudáveis que possam melhorar a produtividade para serviço da classe dominante.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que desenvolvemos teve como objeto a formação de professores de Educação Física, especificamente os professores do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual da Paraíba. Analisamos os documentos que regem a formação de professores para a educação básica e de professores de Educação Física no intuito de compreender as determinações para essa formação.

Como referencial teórico-metodológico, nos apoiamos no materialismo histórico-dialético a fim de compreendermos diferentes relações e determinações do concreto, sem a pretensão de neutralidade. Por isso, os documentos que regem a formação do professor, os projetos que guiam a estruturação de um curso foram estudados na perspectiva da historicidade, totalidade e contradição.

Retomamos o nosso problema de pesquisa para compor algumas considerações que envolvem a formação de professores de Educação Física da UEPB. Como indicamos, nossa pesquisa tem motivações oriundas das reestruturações curriculares do curso de EF da UEPB, do conhecimento histórico dos papéis que a área empenhou ao longo de décadas, assim como a necessidade de aprofundamento na área da EF que se debruce sobre projetos de formação e seus aspectos teóricos e epistemológicos.

Nosso problema de pesquisa surge quando nos deparamos com diferentes questões relacionados às Diretrizes Curriculares de formação em Educação Física que apontam para algumas direções contraditórias do documento. Diante disso, apresentamos para o desenvolvimento dessa pesquisa uma questão problema: qual(is) a(as) orientação(ões) epistemológica(as) norteadora(ras) da formação de professores desenvolvida no curso de Educação Física da UEPB? No intuito de responder essa pergunta, nosso objetivo nesse estudo foi investigar a(as) orientação(ões) epistemológica(s) da formação de professores de Educação Física desenvolvida pelo curso de Educação Física na Universidade Estadual da Paraíba.

É importante registramos que, nesse percurso, consideramos muitos aspectos da Educação Física, o surgimento dela no Brasil, suas raízes europeias, como ela se apresentou na década de 1980, o surgimento de suas

principais abordagens de ensino e muitos dos sujeitos envolvidos na formação da sua identidade pedagógica e identidade enquanto área de conhecimento. Todo esse entendimento foi necessário para que pudéssemos estruturar o que foi a Educação Física, o que ela vem sendo e o que desejamos que ela seja no âmbito educacional e de formação dos seus professores.

Ao longo deste trabalho também afirmamos e reafirmamos a perspectiva de Educação Física na qual acreditamos ser a mais coerente dentro da sociedade capitalista que estamos inseridos. Acreditamos que o ambiente escolar e o fazer pedagógico do professor têm o poder de manter o *status quo* da sociedade, ou modifica-lo através do seu embasamento teórico traçando conteúdos e estratégias com o objetivo de transformação social. Para isso, reconhecemos a importância de documentos norteadores e a necessidade de conhecê-los profundamente visando entender sua intenção, estratégia e orientação.

Em relação ao curso de formação de professores de Educação Física da UEPB, decidimos compreender os documentos legais que o direcionam e tentar inteirar-se de suas configurações e reconfigurações ao longo do tempo, uma vez que é um curso bem antigo.

Através da nossa análise voltada aos dois projetos pedagógicos do curso que temos disponíveis, conseguimos identificar diversas características do curso, sendo elas explícitas ou implícitas. Encontramos várias incoerências nos documentos, que, por vezes, afirmam desejar algo, mas caminham em outro sentido.

Um projeto pedagógico de um curso que forme professores para atuarem na educação básica deve priorizar as disciplinas e as práticas pedagógicas, além de ter bem definido sua perspectiva de formação humana com os devidos objetivos e estratégias. Os projetos pedagógicos que analisamos, PPP do ano de 2007 e PPC do ano de 2016 apontam diferentes objetivos, perfis profissionais, diferentes campos de atuação, e uma formação diferenciada. Mas, quando analisamos a fundo o currículo dos cursos, várias das características que o antecede se tornam contraditórias.

Esses documentos indicam cursos diferentes, tanto que o PPC de 2016 trata de um “novo” curso e não de uma atualização do documento anterior. Contudo, quando analisadas as equivalências das disciplinas nos dois projetos e as cargas horárias, constatamos que as grandes mudanças realizadas estão

mais na teoria (apresentação do curso, histórico, objetivos, etc.), do que na prática (no currículo e na formação).

O currículo dos cursos é basicamente o mesmo, sofrendo alterações em poucas disciplinas, uma pequena diferenciação na carga horária e alteração nas nomenclaturas dos componentes curriculares. O problema é que a orientação epistemológica que encontramos nesse curso é a positivista, que invalida os fatos sociais e coloca a ciência em primeiro lugar. Um curso que apresenta um direcionamento positivista não é um curso preocupado com a transformação da sociedade, ao contrário disso, reproduz a lógica médico-pedagógica e moral-pedagógica.

Nosso estudo é um ponto de chegada, mas também pode ser um ponto de partida, se quisermos entender a formação de professores de Educação Física em outras universidades pelo país, e se diferentes Projetos Pedagógicos indicam outra orientação de formação que possam privilegiar uma formação emancipada, crítica e preparada para todas as especificidades da atuação na educação básica.



## REFERÊNCIAS

ALVES, M.F.; TOSCHI, M.S. **A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área da educação no Brasil**. RBPAAE – v.35, n.3, p.633-647, set./dez. 2019.

ANTUNES, Ricardo. **Da educação utilitária fordista à da multifuncionalidade liofilizada**. In: 38ª Reunião Nacional da ANPEd: Democracia em risco: a pesquisa e a pós graduação em contexto de resistência. UFMA – São Luís/MA, 01 - 05 out., 2017.

ARAUJO, Maria Gorete Bezerra de. **A produção do conhecimento da pós-graduação em educação da Universidade Federal de Sergipe: realidade e possibilidade epistemológicas**. Orientadora: Solange Lacks, 2013. 196p. Dissertação (Mestrado) Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristovão, SE, 2013. Disponível em: [https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4672/1/MARIA\\_GORETE\\_BEZERRA\\_ARAUJO.pdf](https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4672/1/MARIA_GORETE_BEZERRA_ARAUJO.pdf)

ARAUJO, Maria Paula; SILVA, Izabel Pimentel da; SANTOS Desirree dos (org). **Ditadura militar e democracia no Brasil: história, imagem e testemunho** – 1. ed. – Rio de Janeiro: Ponteio, 2013.

AZEVEDO, Fernando de (1920). **Da Educação Physica: O que ella é; o que tem sido, o que deveria ser**. 2ªed. Rio de Janeiro, Weiszflog.

BARBIERI, A. F., SOUZA, C. B. da S. de A. e, PAGNAN, M. A. T. C., VIEIRA, M., & FILITE, M. (2010). **A educação física no brasil da década de 20: uma abordagem contextualizada**. *Conexões*, 8(1), 182–199. <https://doi.org/10.20396/conex.v8i1.8637761>

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BELTRÃO, J. A. ; TEIXEIRA, D. R.; TAFFAREL, C. N. Z. **A Educação Física no novo Ensino Médio: Implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC**. *Práxis Educacional*, [S. l.], v. 16, n. 43, p. 656-680, 2020. DOI: 10.22481/rpe.v16i43.7024. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7024>. Acesso em: 22 set. 2022.

BERSCH, A.A.S; FINOQUETO, L.C.P; RIBEIRO, C. B. **Embates históricos em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Educação Física: perspectiva de unidade da formação ou avanço da fragmentação?**. *Revista Fluminense de Educação Física*. Vol. 02, n.2, dez 2021.

BIANCHINI, Leandro. **Movimento renovador na educação física e currículo: formação docente e consciência crítica**. Orientador: Giovani De Lorenzi Pires, 2015. 264p. Dissertação (Mestrado) Curso de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2015.

Disponível em:  
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/136314/336134.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

BRACHT, V. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física.** In: Caderno Cedes, ano XIX, n.48, p. 69-88, ago./1999.

\_\_\_\_\_. **30 Anos do CBCE: Os desafios para uma associação científica.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 30, n. 3, p. 31-44, maio 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz - 4.ed.** Injuí: Unijuí, 2014.

\_\_\_\_\_. **A Educação Física Escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que pode ser (Elementos de uma teoria pedagógica para a Educação Física).** Injuí: Ed. Unijuí, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1937.

\_\_\_\_\_. **Resolução MEC/CFE nº 69 de novembro de 1969.** Fixa o currículo mínimo, a duração e a estrutura dos cursos superiores de graduação em Educação Física. Brasília/DF: Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação.

\_\_\_\_\_. **Currículo Mínimo de Educação Física:** Resolução n.º 03, de 16 de junho de 1987, do Conselho Federal de Educação. Brasília, 1987.

\_\_\_\_\_. **DECRETO-LEI Nº 1.212, DE 17 DE ABRIL DE 1939.** Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1212-17-abril-1939-349332-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em: 21 de outubro de 2022.

\_\_\_\_\_. **DECRETO-LEI Nº 8.270, DE 3 DE DEZEMBRO DE 1945.** Altera disposições do Decreto-Lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8270-3-dezembro-1945-457382-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em 21 de outubro de 2022.

\_\_\_\_\_. **PARECER CNE/CES Nº 215 DE 11 DE MARÇO DE 1987.** Dispõe sobre a reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física, sua nova caracterização, mínimos de duração e conteúdo. Disponível em: <https://www.confef.org.br/confef/legislacao/10>. Acessado em 21 de outubro de 2022.

\_\_\_\_\_. **RESOLUÇÃO Nº 03, DE 16 DE JUNHO DE 1987.** Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Disponível em:

[https://crefrs.org.br/legislacao/pdf/resol\\_cfe\\_3\\_1987.pdf](https://crefrs.org.br/legislacao/pdf/resol_cfe_3_1987.pdf). Acessado em 21 de outubro de 2022.

\_\_\_\_\_. **LEI Nº 9.696, DE 1 DE SETEMBRO DE 1998.** Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19696.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19696.htm). Acessado em 22 de outubro de 2022.

\_\_\_\_\_. **PARECER Nº: CNE/CES 0138/2002.** Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2002/pces138\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2002/pces138_02.pdf). Acessado em 21 de outubro de 2022.

\_\_\_\_\_. **PARECER Nº: CNE/CES 0058/2004.** Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058_04.pdf). Acessado em 21 de outubro de 2022.

\_\_\_\_\_. **RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 7, DE 31 DE MARÇO DE 2004.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECESN\\_72004.pdf?query=PLENA](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN_72004.pdf?query=PLENA). Acessado em 21 de outubro de 2022.

\_\_\_\_\_. **PARECER CNE/CES Nº: 400/2005.** Consulta sobre a aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física ao curso de Educação Física (licenciatura), tendo em vista a Resolução CONFEF nº 94/2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0400\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0400_05.pdf). Acessado em 21 de outubro de 2022.

\_\_\_\_\_. **PARECER CNE/CES Nº: 142/2007.** Alteração do § 3º do art. 10 da Resolução CNE/CES nº 7/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces142\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces142_07.pdf). Acessado em 22 de outubro de 2022.

\_\_\_\_\_. **RESOLUÇÃO Nº 7, DE 4 DE OUTUBRO DE 2007.** Altera o § 3º do art. 10 da Resolução CNE/CES nº 7/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=139031-rces007-07&category\\_slug=janeiro-2020&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=139031-rces007-07&category_slug=janeiro-2020&Itemid=30192). Acessado em 22 de outubro de 2022.

\_\_\_\_\_. **PARECER CNE/CES Nº: 82/2011.** Solicitação de informações relativas aos cursos de Instrutor e Monitor de Educação Física. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7917-pces082-11-pdf&category\\_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7917-pces082-11-pdf&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192).

Acessado em: 22 de outubro de 2022.

\_\_\_\_\_. **PARECER CNE/CES Nº: 274/2011**. Indicação referente à revisão do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para curso de Graduação em Educação Física. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8772-pces274-pdf&category\\_slug=setembro-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8772-pces274-pdf&category_slug=setembro-2011-pdf&Itemid=30192).

Acessado em: 22 de outubro de 2022.

\_\_\_\_\_. **PARECER CNE/CES Nº: 255/2012**. Reexame do Parecer CNE/CES nº 400/2005, que trata de consulta sobre a aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física ao curso de Educação Física (licenciatura), tendo em vista a Resolução CONFED nº 94/2005. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11551-pces255-12-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11551-pces255-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192).

Acessado em 22 de outubro de 2022.

BRASIL, V. de M; SOUZA, M. da S. **O MEEF e a construção de uma concepção de prática pedagógica em Educação Física**. Cadernos Brasileiros de Educação Física, Esporte e Lazer, v.1, n.1, 2015.

CANAN, Silvia Regina; ELOY, Vanessa Taís. **Políticas de avaliação em larga escala: O ENADE interfere na gestão dos cursos?**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, p. 621-640, v. 11, n. 3, set./dez. 2016 Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa>.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: A história que não se conta**. Campinas, SP: Papirus, 1988.

\_\_\_\_\_. **Educação Física, esporte e lazer: Reflexões nada aleatórias**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

CAVALCANTE, F. R.; BUNGENSTAB, G. C.; LAZZAROTTI FILHO, A. **Rui Barbosa e a Educação Física nos Pareceres para o Ensino Primário de 1883: Influências e Proposições**. Movimento, [S. l.], v. 26, p. e26078, 2020. DOI: 10.22456/1982-8918.104923. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/104923>. Acesso em: 1 jun. 2022.

CELLARD, André. In: **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3.ed.Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CHAUÍ, Marilena e NOGUEIRA, Marco Aurélio. **O pensamento político e a redemocratização do Brasil**. Lua Nova: Revista de Cultura e Política [online]. 2007, n. 71 [Acessado 11 Outubro 2022], pp. 173-228. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-64452007000200006>>.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.

CONFED. **Resolução CONFED nº 94 de 19/04/2005**. Dispõe sobre a inscrição dos Profissionais de Educação Física junto ao Sistema CONFED/CREFs. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=102617>. Acessado em: 22 de outubro de 2022.

COSTA, Fábio Luciano Oliveira. **As reformas políticas e econômicas neoliberais no Brasil nas décadas de 1980 e 1990**. Revista História em Reflexão: Vol. 5 n. 9 – UFGD - Dourados jan/jun 2011.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. **A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora**. Revista linhas críticas-Faculdade de Educação da UnB, v. 17, n. 32, 2011

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: Elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, 1985.

DAVID, N. A. N. **A formação de professores para a Educação Básica: dilemas atuais para a Educação Física**. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas/SP, v. 23, n. 2, p. 119-133, jan. 2002.

DIAS, Fernanda B. M. **A fragmentação da formação de professores de educação física: minimização da formação sob a ordem do capital**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

DUARTE, E. S.; OLIVEIRA, N. A.; KOGA, A. L. **ESCOLA UNITÁRIA E FORMAÇÃO OMNILATERAL: PENSANDO A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO**. XI Anped Sul, Reunião Científica Regional da Anped: Educação, movimento sociais e políticas governamentais. UFPR - Curitiba/Paraná, 24-27 jul. 2016.

DUARTE, Newton. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões? : Polêmicas do nosso tempo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

ESCOBAR, M. O. **Cultura Corporal na escola: tarefas da Educação Física**. *Motrivivência*, Florianópolis, ano VII, n. 08, Dezembro, 1995.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. In: ARAÚJO, Ronaldo M. L.; RODRIGUES, Doriedson S. (Org.). *A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais*. Campinas, SP: Alínea, 2012. v. 1, p. 52-71.

EYNG, Ana Maria. **Políticas de currículo e avaliação: os resultados da avaliação definindo práticas curriculares**. Políticas de currículo: entrecruzando saberes e contextos. VOL.3, N.1, 2010.

FERREIRA NETO, Amarillo. **A PEDAGOGIA NO EXERCITO E NA ESCOLA: a Educação Física (1920-1945)**. Revista Motrivivência, ano XI, n.213, Novembro, 1999.

FERREIRA, A.V.; SIRINO M. B. **QUAL É A FORMAÇÃO DE QUEM FORMA? DISCUSSÃO (EXTRA)CURRICULAR SOBRE O EDUCADOR SOCIAL**, 2019, p.1864-1867. In: ANFOPE. FORUMDIR. FORPARFOR. FORPIBID RP. UFBA. Anais do XII Seminário Nacional de Formação dos Profissionais da Educação / XL Encontro Nacional do FORUMDIR / I Seminário Nacional do FORPARFOR e FORPIBID RP. 'Formação de professores: políticas, projetos, desafios e perspectivas de resistência'. Salvador, UFBA, 2019. ISBN: 978-85-8292-223-1. Disponível em <http://www.anfope.org.br/publicacoes/>

FICHTER FILHO, G. A.; OLIVEIRA, B. R. de; COELHO, J. I. F. A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.1, p. 940–956, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iEsp.1.14930.

FIGUEIREDO, Priscilla Kelly. **A história da Educação Física e os primeiros cursos de formação superior no Brasil: o estabelecimento de uma disciplina (1929-1958)**. 2016.272f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

FIORIN, C. M. **A ginástica em Campinas: suas formas de expressão da década de 20 a década de 70**. 2002. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

FINOQUETO, L.C.; BERSCH, A.; RIBEIRO, C. **Embates históricos em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Educação Física: perspectiva de unidade da formação ou avanço da fragmentação?**. Revista Fluminense de Educação Física, v.2, n.2, 2021.

FREIRAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. Educação & Sociedade [online]. 2002, v. 23, n. 80 [Acessado 25 Setembro 2022], pp. 136-167. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000009>>. Epub 11 Dez 2002. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000009>.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os circuitos da história e o balanço da Educação no Brasil na primeira década do século XXI**. Revista Brasileira de Educação, v.16, n28, jan/abr, 2011.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para pedagogia histórico-crítica**. 5.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

GAWRYSZEWSKI, Bruno. **CONFEF: ORGANIZADOR DA MERCANTILIZAÇÃO DO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA**. Orientador: Roberto Leher, 2008.215p. Dissertação (Mestrado) UFRJ / FE / PPGE, 2008.

Disponível em:  
[https://ppge.educacao.ufri.br/dissertacoes/dissertacao\\_bruno\\_gawryszewski.pdf](https://ppge.educacao.ufri.br/dissertacoes/dissertacao_bruno_gawryszewski.pdf)

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física**. 6. ed., São Paulo: Loyola, 1988.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Altas, 2002.

GOMES, Ana Carolina Vimieiro, SILVA, André Luiz dos Santos e VAZ, Alexandre Fernandez. **O Gabinete Biométrico da Escola de Educação Física do Exército: medir e classificar para produzir corpos ideais, 1930-1940\***. História, Ciências, Saúde - Manguinhos [online]. 2013, v. 20, n. 4 [Acessado 21 Outubro 2022] , pp. 1551-1569. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-59702013000500007>>. ISSN 1678-4758. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702013000500007>.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. 2.ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro/RJ, 2001.

HILDEBRANDT, R; LANGING, R. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1986.

HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner; TAFFAREL, C.N.Z. **Formação de Professores e Trabalho Educativo na Educação Física**. Injuí: Ed. Unijuí, 2017.

HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner et al. **A formação do Professor de Educação Física: da didática das disciplinas ao conhecimento do ensino**. Movimento [online]. 2021, v. 27. Disponível em: <<https://doi.org/10.22456/1982-8918.106849>>. Epub 11 Jun 2021.

HILL, Dave. **O Neoliberalismo Global, a Resistência e a Deformação da Educação**. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.2, pp.24-59, Jul/Dez 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Portaria nº 241**, de 02 de junho de 2014.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz de Terra, 1976.

KUNZ, Elenor. **Educação física: ensino & mudanças**. Ijuí: Unijuí, 1991.

\_\_\_\_\_. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner; TAFFAREL. **Formação de Professores e Trabalho Educativo na Educação Física**. Injuí: Ed. Unijuí, 2017.

LANGLADE, Alberto; LANGLADE, Nely Rey de. **Teoria general de la giminasia**. Buenos Aires: Editorial Stadium, 1970. P. 17-31. Tradução de Alexandre Henrique Silva Bezerra. Salvador, 2008. 14p.

LEMOS, A.G.; AVIGO, E.L., & BARELA, J.A. (2012). **Physical Education in kindergarten promotes fundamental motor skill development**. *Advances in Physical Education*, 2(1), 17-21.

LOMBARDI, José Claudinei; MAGALHÃESA, Livia Diana Rocha; SANTOS, Wilson da Silva (org.); SAVIANI, DERMEVAL [et al]. **Gramsci no limiar do século XX**. Campinas: Librium , 2013.

MACHADO, Thiago da Silva. **Sobre o impacto do movimento renovador da Educação Física nas identidades docentes**. 2012, Orientador Valter Bracht. 2012. 191p. Dissertação (Mestrado). Curso de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/6105/1/Thiago%20da%20Silva%20Machado.pdf>

MARINHO, Vitor. **Consenso e conflito: educação física brasileira**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e Introdução de Florestan Fernandes. 2ª edição. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. **PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PROPOSIÇÕES E CATEGORIAS**. (Pôster), 31ª Reunião anual da Anped, Caxambu/MG, 2008.

MEDINA, João Paulo S. Apresentação. In CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: A história que não se conta** Campinas, SP: Papirus, 1988. P.9-10.

MEDEIROS NETA, O. M.; NOGUEIRA DE OLIVEIRA FERNANDES, A.; SILVA DIAS CARLOS, N. L.. **A profissionalização do ensino de 2º grau com base no corpo normativo editado no período do regime militar**. *Revista Temas em Educação*, [S. l.], v. 29, n. 1, 2020.

MELO, Zarlán da Costa. **Formação profissional em Educação Física: O caso da Licenciatura Plena da UEPB**. Monografia (Licenciatura plena em Educação Física) – UEPB, Campina Grande/PB, 2016.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/pcns-parametros-curriculares-nacionais/>.



METZNER, Andreia Cristina. **Leis e Documentos que regem a Educação Física escolar brasileira: uma breve apresentação.** Revista Hispeci & Lema On Line, Centro Universitário UNIFAFIBE — Bebedouro-SP, ano III, n.3, nov. 2012. Disponível em: <https://www.unifafibe.com.br/hispecielemaonline>.

METZNER, A. C., & DRIGO, A. J. (2020). **A trajetória histórica das leis e diretrizes curriculares nacionais para a área de formação em Educação Física.** Revista Brasileira De História Da Educação, 21(1), e154. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v21.2021.e154>

MONGENDORFF, Janine Regina. **A Escola de Frankfurt e seu legado.** Revista Verso e Reverso, Porto Alegre, v.26, n.63, p.152-159, novembro, 2012 Disponível em: <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/versoereverso/article/view/ver.2012.26.63.05>

MÜLLER, Angélica. **No caminho à democracia: o processo de reconstrução da União Nacional dos Estudantes.** Dimensões, vol. 32, 2014, p. 128-147.

NEIRA, M. G.; GRAMORELLI, L.C. **EMBATES EM TORNO DO CONCEITO DE CULTURA CORPORAL: GÊNESE E TRANSFORMAÇÕES.** In: XIX CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. 2015, Vitória - ES.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx.** 1.ed. São Paulo: Expressão popular, 2011.

NETO, L.P.X, ASSUNÇÃO, J.R. **Possibilidades da prática pedagógica: O Ensino do Basquetebol,** 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia.** 36ª Reunião Nacional da ANPEd, Goiânia, 2013.

NÓVOA, António. **Devolver a formação de professores aos professores.** Cadernos de Pesquisa em Educação, p. 11-11, 2012.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. **Educação Física E Reordenamento No Mundo Do Trabalho: Mediações da regulamentação da profissão.** Orientador: Gaudêncio Frigotto. 399p .Tese (Doutorado). Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2004. Disponível em: [file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/pdfslide.tips\\_tese-hajime-t-nozaki.pdf](file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/pdfslide.tips_tese-hajime-t-nozaki.pdf)

PENNA, Adriana M. **Sistema CONFED/CREFS: A Expressão do projeto dominante de formação humana na Educação Física.** 2006. Orientadora: Eunice Trein. 2006. 154p. Dissertação (Mestrado). Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2006. Disponível em: <https://old.cev.org.br/arquivo/biblioteca/4029852.pdf>.

PEREIRA, Sueli Menezes. **As reformas educacionais na década de 1920 no Brasil e as políticas de formação de professores primários**. Cadernos de História da Educação, v.19, n.1, p.271-292, jan./abr. 2020.

PETENUCCI, **Maria Cristina. Desvelando a pedagogia histórico-crítica**. IN: Secretaria do estado da educação do Paraná. Pérola, 2008.

PIRES, MF de C. **O Materialismo histórico-dialético e a Educação**. Interface (Botucatu) [Internet]. 1997Aug;1 (Interface (Botucatu), 1997 1 (1). Available from: <https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006>

Ribeiro, A. de F. **Taylorismo, fordismo e toyotismo**. *Lutas Sociais*, v. 19, n. 35. Desenvolvimento capitalista e questão ambiental, 2015, p.65–79. <https://doi.org/10.23925/ls.v19i35.26678>

RIBEIRO, Diogo Martins; CORDERO, Osvaldo Homero Garcia; CANTO, Ricardo Faria Santos. Educação física escolar: modelo de reprodução ou perspectiva de transformação?. **Revista FAEMA – Revista Científica da Faculdade de Educação e Meio Ambiente**, Ariquemes, v.7, n.2, p.48-56, 2016.

ROCHA L. M. G.; SUASSUNA, D.M.F.de. **Formação de professores de Educação Física da Universidade De Brasília e a escola**. In: IV Congresso Centro-Oeste de Ciências do Esporte, I Congresso Distrital de Ciências do Esporte. 2010, Brasília-DF. Anais, Brasília-DF,2010, p.621-633.

SANTANA, V. D. de A. **Teoria do conhecimento e abordagem de ensino na Educação Física: Relações necessárias**. 2018. 29f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física)- Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018.

SANTOS, J.A. dos; CABRAL, L.H.M; CÂNDIDO, F.P. **História da Educação Física Escolar no Brasil: Conflitos e a necessidade histórica da disciplina educação física na escola pública contemporânea**. In: 9º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar – CONPEF 4º Congresso Nacional de Formação de Professores de Educação Física. 2019, Londrina.

SANTOS, M. **A categoria de formação omnilateral em Marx e o trabalho enquanto princípio educativo**. In: I Seminário Internacional e I Fórum de Educação do Campo na Região Sul do RS: Campo e Cidade em busca de Caminhos Cumuns, 2012, Santa Maria/RS. (Anais) Santa Maria/RS, 2012, p.1-14.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 36.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. **História das Ideias Pedagógicas do Brasil**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 11.ed.rev – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SHIROMA, O. E.; MORAES, M. C.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R.. organizadoras. **Práticas corporais: construindo outros saberes na educação física**– Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte, 2006.

SILVA, K. A. C. P. C. da. (2011). **A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora.** *Linhas Críticas*, 2011, p.13–32.

<https://doi.org/10.26512/lc.v17i32.3668>

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física: raízes europeias no Brasil.** 5.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SOARES, C.L.S; MORENO, A. **Práticas educativas sobre o corpo: a dimensão educativa dos métodos ginásticos europeu.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, publicado por Elsevier Editora Ltda, Brasília, v.37, p.108-110, abr/jun 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/RCKqcHLksW3RPVFDbXn34pg/?lang=pt>

SOUZA JÚNIOR, et al. **Coletivo de autores: a cultura corporal em questão.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 391-411, abr./jun.

SOUSA, Sandra Zákia. **Avaliação externa e em larga escala no âmbito do Estado brasileiro: interface de experiências estaduais e municipais de avaliação da Educação Básica com iniciativas do governo federal.** In: BAUER, A.; GATTI, B. A. (Orgs.). Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013a. p. 61- 85.

STEINHILBER, Jorge. **Licenciatura e/ou Bacharelado: opções de atuação para intervenção profissional.** Revistas Web: ano VI nº19 março de 2006, p.19-20.

TAFFAREL, C.Z.; LACKS, S; SANTOS JÚNIOR, C. de L. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: estratégia e táticas.** Motrivivência, ano XVIII, nº 26, p. 89-111, Jun./2006.

TAFFAREL, C.N.Z. **A formação do educador: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física.** Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP/Faculdade de Educação, Campinas/SP,1993.

\_\_\_\_\_. **A Formação de professores de Educação Física e a licenciatura ampliada.** XVII Semana de Educação Física/UFMS. IV Jornada de Iniciação Científica do Curso de Educação Física/UFM, 2012.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores de Educação Física: Diretrizes para a formação unificada.** Kinesis, v.30, n.1, Jan./Jun. 2012.

TAFFAREL, C.Z; SANTANA, M.L.de; FLORES LUZ, S. **Formação de Professores de Educação Física: A Disputa nos Rumos da Formação.** Revista Fluminense de Educação Física, Edição Comemorativa, vol 02, ano 02, junho 2021.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores.** Revista Brasileira de Educação [online]. 2000, n. 14 [Acessado 25 Setembro 2022] , pp. 61-88. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200005>>. Epub 20 Dez 2012. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200005>.

TIDON, R. **A teoria evolutiva de LAMARCK. Genética Na Escola**, 9(1), 2014, p 64–71. <https://doi.org/10.55838/1980-3540.ge.2014.173>

UEPB. **Resolução/UEPB/CONSEPE/068/2015.** Aprova o Regimento dos Cursos de Graduação da UEPB E dá outras providências. Disponível em: <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/068-2015-APROVA-O-REGIMENTO-DA-GRADUACAO.pdf>

\_\_\_\_\_. **Resolução Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015.** 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. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192)

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES: site oficial. Disponível em: <http://www.une.org.br/>. Acessado em: 17/10/2022.

VALENTE, E.F; DE ALMEIDA FILHO, J.M. **História da Educação Física, esporte, dança e lazer.** DACOSTA, LAMARTINE (ORG.). Atlas do Esporte no Brasil. Rio de Janeiro: CONFEF, 2006.

VECHIA, A.; LORENZ, K.M. **Fernando de Azevedo e a questão da “raça brasileira”: sua regeneração pela Educação Física.** Cadernos de História da Educação, 8(1), 2009. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/2275>

VERONEZ, L.F.C.; LEMOS, L.M.; MORSCHBACHER, M.; BOTH, V.J. **DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO FÍSICA: reformismo e subordinação ao mercado no processo de formação.** Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 35, n. 4, p. 809-823, out./dez. 2013.

VIANA NETO, A.A; ALVES, D.J.F; ALVES, A.L.J.F. **As tendências liberais da educação e sua influência nas abordagens não críticas da Educação Física.** EFDportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, n193, jun, 2014.

## ANEXOS

1. QR CODE para acesso do Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual da Paraíba (2016):



2. QR CODE para acesso do Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura plena em Educação Física da Universidade Estadual da Paraíba (2007):

