

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**SISTEMA CONFEF/CREFs: A EXPRESSÃO DO PROJETO DOMINANTE DE  
FORMAÇÃO HUMANA NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Por Adriana M. Penna  
Sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eunice Trein**

**Niterói  
Abril de 2006**

**ADRIANA MACHADO PENNA**

**SISTEMA CONFEF/CREFs: A EXPRESSÃO DO PROJETO DOMINANTE DE  
FORMAÇÃO HUMANA NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Dissertação apresentada ao  
programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade Federal  
Fluminense como requisito parcial  
para a obtenção do Grau de Mestre  
em Educação. Campo de  
Confluência: Trabalho e Educação.**

**Orientador: Profª Drª Eunice Trein**

**Niterói  
2006**

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**SISTEMA CONFEF/CREFs: A EXPRESSÃO DO PROJETO DOMINANTE DE  
FORMAÇÃO HUMANA NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense como requisito parcial para a obtenção do grau de

Mestre em Educação

Niterói, 28 de Abril de 2006

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Profª Drª Eunice Schilling Trein - Orientadora  
Universidade Federal Fluminense**

---

**Prof. Dr. José dos Santos Rodrigues  
Universidade Federal Fluminense**

---

**Prof. Dr. Hajime Takeuchi Nozaki  
Universidade Federal de Juiz de Fora**

***À Mariana, filha e amiga, companheira de todos os momentos...minha querida e amada. Que tenhas sempre a capacidade de indignar-se diante de todo o tipo de injustiça e exploração existentes neste mundo que precisa ser transformado.***

***Dedico, com todo o meu amor.***

**“Não há uma estrada real para a ciência e somente tem a sorte de chegar a seus cumes luminosos aqueles que não temem fatigar-se a subir os seus caminhos escarpados”. (Karl Marx)**

**“Se a simples mudança mecânica de lugar contém já em si mesma uma contradição, com maior razão ainda hão de contê-la as formas superiores de movimento da matéria e, muito particularmente, a vida orgânica e o seu desenvolvimento...a vida, antes de tudo, consiste justamente no fato de um ser, em cada instante, ser o mesmo e, não obstante, um outro também. Assim, a vida é igualmente uma contradição que, existindo nas próprias coisas e processos, surge e se resolve constantemente. E desde que a contradição cessa a vida cessa, a morte intervém. Do mesmo modo, nós vimos que, no domínio do pensamento, não podemos igualmente escapar às contradições e que, por exemplo, a contradição entre a faculdade humana de conhecer, interiormente infinita, e a sua existência real nos homens, que são todos limitados externamente e no pensamento, se resolve na série de gerações humanas, série que, para nós, pelo menos praticamente, não tem fim no movimento do progresso sem fim”. (Friedrich Engels)**

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>I.1 _ Fenômeno CONFED/CREFs: construindo mecanismos de manutenção do poder.....</b>	<b>14</b>
<b>I.2 _O complexo caminho do real.....</b>	<b>20</b>
<b>CAPÍTULO 1 _ EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: PARA QUE? PARA QUEM?.....</b>	<b>33</b>
<b>1.1 _ Educação Física escolar no Estado Novo: um “novo homem” para uma nova indústria.....</b>	<b>34</b>
<b>1.1.2 _ Educação: instrumento de (con)formação dos novos hábitos da sociedade no Estado Novo.....</b>	<b>35</b>
<b>1.1.3 __ A Educação Física e o Estado Novo .....</b>	<b>38</b>
<b>1.2 _ As origens do debate crítico no campo da Educação Física no Brasil.....</b>	<b>43</b>
<b>CAPÍTULO 2 _ REESTRUTURAÇÃO DO MUNDO DO TRABALHO, REFORMA DO ESTADO E EDUCAÇÃO FÍSICA: O QUE TEM A VER COM O QUE?.....</b>	<b>51</b>
<b>2.1 _ A polêmica centralidade da educação física na escola .....</b>	<b>58</b>
<b>2.2 _ A crise do Estado-Nação e sua relação com os rumos da educação superior.....</b>	<b>60</b>
<b>2.2.1 _ Políticas educacionais brasileiras nos anos de 1990.....</b>	<b>65</b>
<b>2.3 _ Um solo fértil para a regulamentação da profissão da educação física e a criação do sistema CONFED/CREFs.....</b>	<b>72</b>

2.4 _ Cultura do Medo = Políticas para a “Paz”: orientações dos organismos internacionais.....	75
2.4.1 _ Adesão do governo Lula ao projeto neoliberal: mediações com a educação física e o desporto.....	81
2.4.2 _ Desenvolvimento e aplicação da Política Nacional do Esporte.....	90
<b>CAPÍTULO 3 – INFLUÊNCIAS DO SISTEMA CONFED/CREFs NA FORMAÇÃO/QUALIFICAÇÃO DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO FÍSICA: POLÊMICAS DO CREF1.....</b>	<b>95</b>
3.1 _ Sistema CONFED/CREFs: qual o seu papel no debate das Diretrizes Curriculares?.....	104
3.2 _ Contradições e diferenças nas concepções de formação humana nos cursos de educação física.....	113
3.2.1 _ Revelando as vertentes de um discurso (único?).....	116
3.2.2 _ A mesma pergunta (sob um novo contexto): o que é Educação Física? .....	144
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>148</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>154</b>

## RESUMO

Este estudo teve por objetivo analisar a realidade da atual formação do trabalhador de Educação Física no Brasil. Tomamos por base o avançado processo de mercadorização da educação física como um dos elementos que impulsionam as ações do sistema CONFED/CREFs. Este último representando, neste campo do conhecimento, a expressão das novas relações impostas pelo reordenamento do modo de produção capitalista. Para alcançar o objetivo exposto acima destacamos, inicialmente, as disputas e interesses que permearam as origens da educação física no Brasil, mediados pelas concepções de construção de um “novo trabalhador” para um “novo país” em processo de industrialização. Em seguida, recuperamos os primeiros movimentos que desencadearam o debate crítico sobre o papel da educação física no Brasil, nos anos de 1980, avaliando suas possíveis contribuições para os atuais debates e contradições existentes neste campo do conhecimento. Em um segundo momento, destacamos as relações entre a crise estrutural do capital e a reforma político-administrativa do Estado brasileiro, vivida no início dos anos de 1990. Apreendemos a repercussão desse processo sobre o projeto de educação nacional e, especificamente, sobre a educação física recuperando o debate da perda de sua centralidade na escola, tendo como pano de fundo a reestruturação do mundo do trabalho. Neste contexto, analisamos as condições favoráveis para a regulamentação da educação física brasileira e a para a criação do sistema CONFED/CREFs. Em seguida, evidenciamos os reais interesses que movem o sistema CONFED/CREFs na busca por aliar-se aos projetos de construção de políticas públicas para o esporte, desenvolvidos pelo governo Lula. Por fim, recuperamos o processo de disputas produzido pelos debates acerca das atuais Diretrizes Curriculares dos cursos de educação física, evidenciando o papel do sistema CONFED/CREFs em tal processo. Nesta direção, investigamos a presença das concepções do sistema CONFED/CREFs sob as contradições e disputas reais nas instituições de ensino superior. Neste ponto, nos utilizamos de entrevistas semi-estruturadas com diretores e coordenadores responsáveis por quatro instituições de ensino superior, na cidade do Rio de Janeiro. Como resultado deste estudo observamos que, independente das orientações previstas nas atuais Diretrizes Curriculares dos cursos de educação física: 1ª) o sistema CONFED/CREFs está presente nos espaços universitários, influenciando a teoria e a prática de professores e alunos; 2ª) os campos de intervenção da educação física (dentro e/ou fora da escola) formam-se e respondem a uma mesma matriz teórica. Assim, tais campos são vitais, um ao outro, na medida em que a escola, conduzida pelas expectativas do mercado, assume o papel de educar sob uma concepção de educação física que se identifica com a visão dominante. A escola, sob tal perspectiva, caracteriza-se enquanto local privilegiado para o contínuo processo de produção de consumidores em busca de serviços ligados à promoção da qualidade de vida e prevenção da saúde; serviços estes, cada vez mais, oferecidos exclusivamente pelo mercado.

Palavras-chave: educação física, formação humana, políticas públicas.

## ABSTRACT

This study had for objective to analyze the reality of the current formation of the worker of Physical Education in Brazil. We assume that the advanced process of commercializing of the Physical Education as one of the elements that stimulate the actions of the CONFEF/CREFs system. This last mentioned representing, in this field of the knowledge, the expression of the new relations imposed for the reordering of the capitalist production way. To reach the objective above displayed, we call the attention to the disputes and interest that made possible the origins of the Physical Education in Brazil, so considered in the context of the conceptions of new type of worker for a new country in industrial development. Next step we rescue the first movement that made possible the beginning of the critical debates about the Physical Education in Brazil in the 1980's, making evaluation of their possible sharing of the present debate and contradictions that exists in this field of knowledge. Following, we call attention to the relations between structural crisis of the capital and the reform politician-administrative reform of the Brazilian State lived in the beginning of the 1990 decade. We learned the repercussion of this process about the project of national education, specifically on the Physical Education rescuing the debate of the loss of its centrality in the school, having as a background of the reorganization of the world's work. In this context, we analyze the favorable conditions for the regulation of the Brazilian Physical Education and for the creation of the CONFEF/CREFs system. After that, we evidence the real interests that move the CONFEF/CREFs system in the search for entering into an alliance it the projects of construction of public politics for the sport, developed for the Lula's government. Finally, we recoup the process of disputes produced by the debates concerning the current Curricular Lines of direction of the courses of physical education, evidencing the paper of the CONFEF/CREFs system in such process. In this direction, we investigate the presence of the conceptions of the CONFEF/CREFs system under the real contradictions and real disputes in the institutions of superior education. In this point, in them we use of interviews half-structured with directors and responsible coordinators for four institutions of superior education in the city of Rio de Janeiro. As a result of this study we observed that, despite of the orientation foreseen in the current Curricular Lines of direction for the courses of Physical Education: 1) the CONFEF/CREFs system is present in the university area influencing the practical theory and of professors and the pupils, leading them, according to its conception; 2) the fields of intervention of the Physical Education (inside or it are of the school) have as foundation the same theoretical matrix and, therefore, they are vital in the while the school, lead for the expectations of the market, assumes a conception of physical education that is the same one defended for the CONFEF/CREFs system. The school, under such perspective, starts to characterize itself as the responsible place for the continuous process of production of consumers, in search of on services to the promotion of the quality of life and prevention of the health. Such a services offered by an wide and competitive market and once more becomes of exclusive domain of the current conception of physical education.

Unitrms:Physical Education, human being formation, public politics

## **I - Introdução**

Este estudo terá como base de sustentação para sua análise o atual estágio capitalista, por entendermos que o mesmo é responsável pelas transformações ocorridas no mundo do trabalho e, por conseguinte, no campo da formação humana. As novas relações impostas pelo reordenamento do modo de produção capitalista e as faces assumidas pelas políticas neoliberais darão suporte à elaboração deste estudo, tendo em vista que as mesmas se impõem no intuito de conter a atual crise do capital caracterizando, desta forma, sua incessante busca por estratégias que possam mascarar ou amenizar as contradições produzidas na relação capital-trabalho.

Neste contexto, abordaremos o nosso objeto de estudo \_ o papel do sistema CONFEF/CREFs<sup>1</sup> na formação dos profissionais de educação física \_ buscando articular esta particularidade com a dinâmica de uma totalidade complexa à qual pertence. Nosso interesse neste objeto cresce à medida que nos compreendemos como trabalhadores da Educação e, mais especificamente, da educação física. Portanto, ao assumir tal posição foi possível vivenciar e perceber as inúmeras contradições e disputas existentes neste campo do saber. Nesta direção, tornam-se relevantes as reflexões do professor Apolônio Abadio do Carmo (1987) ao situar o professor de educação física e sua prática pedagógica, travando uma relação articulada entre as contradições desta prática e os objetivos dos discursos veiculados pelo pensamento dominante. Assim, à medida que nos percebemos mais e mais engajados com o sentido político da nossa ação pedagógica, esta toma novas dimensões que a fazem ultrapassar o espaço delimitado pelos muros da Escola, redimensionado-a como instrumento que busca, a todo instante, negar-transformando a realidade caótica na qual a sociedade capitalista se encontra. Defendemos, assim, que a educação física deve assumir o seu papel transformador dentro do processo ensino-aprendizagem, formando sujeitos plenos, detentores e conhecedores de suas

---

<sup>1</sup> Sistema CONFEF/CREFs: formado pelo Conselho Federal de Educação Física e seus respectivos conselhos regionais. Tal sistema só obteve a possibilidade de formação após sancionada a Lei 9 696 de 1998 \_ pelo presidente Fernando Henrique Cardoso \_ que regulamenta a profissão de educação física.

reais possibilidades históricas ante o acelerado processo de exploração do homem sobre o homem.

Para tanto, utilizaremos como ponto de partida uma breve análise da função político-pedagógica da educação física em tempos de consolidação do capitalismo no Brasil, especificamente, nos anos de 1930-40 para, então, apreendermos as ressignificações vividas pela educação física brasileira, no estágio de aprofundamento das políticas neoliberais e de modernização do Estado na constante busca pela “governabilidade”.

Com a adesão ao projeto neoliberal pelo Estado brasileiro \_ em início dos anos de 1990 \_ surge a necessidade, portanto, de pressupostos que justificassem a profunda e radical reforma do Estado nacional. Tal reforma, sustentada na idéia de um novo desenho e redefinição do papel do Estado, traz como foco não mais um Estado provedor de direitos à sociedade, mas, agora sim, um Estado voltado à prestação de serviços, ou como se convencionou chamar, um Estado gerencial, flexibilizador, desregulamentador e liberalizante.

Com tais redefinições dirigidas ao Estado, um conjunto de atividades passa, a partir de então, a ser tratado como serviço a ser encontrado no mercado, como outro produto qualquer. Nesse sentido, abre-se uma imensidão de oportunidades a serem exploradas pelo capital, à medida que uma série de “novas mercadorias” como, por exemplo, saúde e educação, entre outras, foram inseridas em um complexo processo de liberalização e mercadorização, especialmente ao se tratar do ensino superior.

Roberto Leher (2003), ao tratar da questão do Estado frente ao tema da educação, nos alerta que o mesmo vem aderindo às orientações de organismos multilaterais no sentido de desenvolvimento de projetos que tenham na educação, dentro de uma lógica neoliberal, mecanismos que contribuam para ‘aliviar’ a pobreza e “promover a contenção social”. Entretanto, o autor observa que em se tratando do ensino superior, devem ser levados em conta outros elementos, tendo em vista que:

Desde a Rodada Uruguai do GATT<sup>2</sup>, o setor de serviços foi inserido nos tratados de livre comércio. Nesse processo, temas

---

<sup>2</sup> Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio (GATT):” na Rodada Uruguai do GATT, os Estados Unidos obtiveram importante vitória ao conseguirem incluir os ‘serviços’ nos tratados de livre

cruciais como propriedade intelectual e patentes se transformaram em objetos de regulamentação pelos Estados a partir de violenta pressão do Departamento de Estado norte-americano. No caso brasileiro, as injunções para a aprovação de uma lei que, conforme o então Senador Severo Gomes, chegou ao conhecimento do parlamento ainda em inglês, foram abertas, conforme noticiou a imprensa da época [1990-1996]. Com a Rodada Uruguai, todo o esforço do Movimento dos Países Não-alinhados para assegurar o domínio das tecnologias estratégicas, (...), foi por terra. (...) Estabelecido que o conhecimento científico, tecnológico de caráter científico e as principais inovações são mercadorias protegidas pelas normas da OMC<sup>3</sup>, a próxima etapa no avanço da institucionalização do apartheid educacional planetário é a abertura do mercado educacional do ensino superior, *tout court*. De fato, os Estados Unidos encaminharam uma solicitação formal da OMC nesse sentido e reivindicam a completa liberalização do setor, inclusive para cursos a distância. (p. 45-46)

Assim, desde a Rodada Uruguai, definiu-se, pela primeira vez, que objetos não-tangíveis (saúde; arte; cultura; músicas; filmes; conhecimentos; educação, etc) poderiam ser incluídos como mercadorias de comercialização. Constata-se que, a partir de 1994 todas as esferas da vida, ou seja, todos os setores das relações sociais serão conceituados e tratados pelo mercado como serviços.

Seguindo a análise de Leher, destaca-se o fato de que toda a política de reforma das funções do Estado na área educacional leva à inevitável mercantilização deste setor. O autor enfatiza as assimetrias verificadas ao serem reveladas as condições de submissão e dependência existentes entre países localizados no centro e aqueles localizados na periferia do sistema capitalista atual. Observa, portanto, que tais assimetrias entre países: “deformarão de modo incorrigível o perfil das universidades e dos centros de pesquisa (...), transformando-os em centros de ensino e locais de adequação de pacotes tecnológicos obsoletos” (p.47).

É, portanto, mediante o contexto acima que cria-se o estabelecimento de caminhos para o abandono e desinteresse, por parte do Estado brasileiro, para com a universidade pública e com sua real função ante a formação do homem e da sociedade, enquanto espaço de construção do pensamento crítico, da liberdade e da consciência humana na busca por relações sociais distintas das

---

comércio. O avanço das corporações em temas como propriedade intelectual e liberalização dos ‘serviços’ educacionais, das compras governamentais etc, motivou, anos mais tarde, as grandes manifestações populares (...).” (Leher, 2003; op.cit)

<sup>3</sup> Organização Mundial do Comércio (OMC).

que vivenciamos no atual período histórico. Acreditamos ser urgente a construção de circunstâncias que propiciem a elaboração do pensamento para a ação contra-hegemônica, tendo em vista que o capitalismo se lança, historicamente, na constante busca pela manutenção de sua lógica de funcionamento.

Tomando tais análises como balizadoras para a discussão do nosso objeto, buscaremos analisar a realidade da formação do trabalhador de Educação Física no Brasil tomando por base o avançado processo de mercadorização da educação física, processo este que impulsiona as ações do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF).

No dizer de Hajime T. Nozaki (2004, p.246), muito embora, antes mesmo da Lei 9696/98 \_ que regulamenta a profissão de educação física \_ aqueles que defendiam tal regulamentação apontassem que seu foco estaria no “controle sobre o exercício de responsabilidade e competência jurídica profissional”, não demorou muito para tornar-se evidente que “a ingerência do sistema CONFEF/CREFs no âmbito da formação qualificação profissional se efetivou enquanto estratégia de consolidação deste conselho profissional e sua imposição perante a categoria e a sociedade”. O autor ainda observa que:

Aproveitando as mudanças em curso da formação profissional em todas as áreas no país, o sistema CONFEF/CREFs buscou dar o tom às mudanças desta natureza na educação física, como também estabeleceu relações de exigência na qualificação de outros trabalhadores que atuavam em seus próprios campos. (...) Todavia, o projeto de maior porte do sistema CONFEF/CREFs, no âmbito da formação profissional, foi a ingerência sobre as diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física. O CONFEF, desde sua criação, tentou ingeri-se na formação superior em educação física, participando e criando fóruns nacionais e regionais para a construção de políticas nessa área, se auto-denominando entidade representativa da categoria para esta questão e justificando-se através das novas demandas do mercado de trabalho (...). (ibid.)

Assim, nos esforçaremos em apreender as ações implementadas pelo sistema CONFEF/CREFs \_ ao apresentar-se como representante da educação física brasileira. No nosso entendimento o processo responsável pelo desenvolvimento e objetivação de tais ações visa, em primeiro lugar, avançar no espaço universitário influenciando na elaboração curricular dos cursos de

graduação. Em segundo lugar, criar parâmetros e modelos no que tange a própria concepção e atuação do aluno, futuro trabalhador, levando-o a assimilar um entendimento específico sobre o que é ou o que possa vir a ser a educação física e, sobretudo, sobre qual é o “sentido” de sua prática enquanto trabalhador.

Portanto, tendo como materialidade o contexto de crise/hegemonia do capital e de conseqüente precarização do trabalho\_ espaço, porém, onde dialeticamente se produzem as condições necessárias ao processo de tomada de consciência dos trabalhadores \_ buscaremos dar destaque ao profundo processo de liberalização e mercantilização da educação superior no Brasil. Este interesse justifica-se pelo fato da educação física ser uma parte que articula-se a essa totalidade e que vem, historicamente, experimentando um processo de transformação, ou, de ressignificação em sua concepção político-pedagógica submetendo-se aos ditames dos projetos das classes dominantes do país. Chamou-nos a atenção, portanto, a necessidade de aprofundarmos uma análise no seio das contradições inerentes ao desenvolvimento da educação física, sobretudo, no período de avanço e aprofundamento dos projetos neoliberais. Acreditamos que tais contradições impulsionam o fenômeno que aqui estamos chamando de **processo histórico de ressignificação da educação física brasileira**. Defendemos a idéia de que tal fenômeno, na atualidade, favorece inúmeras investidas de poder, força e convencimento praticadas pelo sistema CONFEF/CREFs.

Assim, ao analisarmos o desenvolvimento do processo acima apresentado, é possível percebê-lo como um fenômeno que, dialeticamente, impõe e sofre adaptações de uma totalidade concreta. Desta forma, assimila e exerce novos direcionamentos vinculados ao campo de conhecimento da educação física. No nosso entendimento, tal fenômeno se dá pelo fato do mesmo mostrar-se flexível aos contornos e transformações estruturais vivenciadas historicamente pela sociedade. Tal constatação nos leva à hipótese de persistência da crise epistemológica, tão enfatizada e debatida pelo campo da educação física nos anos de 1980.

Sob tal justificativa é que reforçamos ser relevante ao nosso estudo, apreendermos o desenvolvimento das contradições, em seu permanente processo dialético, responsáveis pelos avanços e transformações experimentados

na sociedade brasileira. Neste contexto, será de fundamental importância \_ para alcançarmos o objetivo deste estudo e travarmos uma relação íntima entre a essência e a superfície do fenômeno por nós investigado \_ identificarmos a materialidade histórica na qual as faces deste fenômeno vêm sendo construídas.

Acreditamos que somente conhecendo as condições objetivas em que os fenômenos são produzidos e colocados em movimento, compreenderemos o(s) porque(s) destes mostrarem apenas a sua aparência e superficialidade. O **processo histórico de ressignificação da educação física brasileira**, sobre o qual nos debruçamos, apropria-se e vale-se de elementos novos capazes de reproduzir uma determinada imagem ou tendência. Nesse sentido, o mesmo aponta para uma possível retomada da relevância da educação física dentro da escola, com fortes características funcionais ao atual projeto político do governo Lula e particularmente funcionais às concepções do sistema CONFEF/CREFs.

Este estudo empenha-se, portanto, em desenvolver uma reflexão crítica que contribua para revelar a realidade concreta da educação física brasileira e, sobretudo, que apreenda as mediações que determinam a formação do trabalhador que atua neste campo do conhecimento. Sendo assim, faz-se necessário superar a imagem tal e qual é apresentada de modo que, ao superá-la possamos rejeitá-la com o firme propósito de alcançar a sua essência e as leis internas deste fenômeno. Todo este esforço será feito com o intuito de apreender a materialidade que impulsiona os interesses do CONFEF sobre o campo da formação do trabalhador da educação física.

Destacamos neste ponto do texto algumas questões que nos interessam e que, portanto, conduzirão nossa investigação: 1) Quais foram as transformações vividas pelo sistema CONFEF/CREFs, decorrentes da disputa pelo poder no campo da educação física brasileira?; 2) Que papel assume o sistema CONFEF/CREFs ante a elaboração das atuais Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação em educação física?; 3) Quais as possíveis ingerências do sistema CONFEF/CREFs junto aos cursos de graduação em educação física?; 4) Que tipo de trabalhador da educação física vem sendo forjado ou, deverá ser formado para atender as demandas do projeto dominante no atual período histórico?

Atentos às contradições produzidas no movimento de busca pela hegemonia<sup>4</sup> no campo da formação/qualificação do trabalhador da educação física\_ reproduzindo o acirramento entre capital e trabalho \_ buscaremos apreender algumas das muitas transformações experimentadas por este campo específico do conhecimento.

Tendo por cenário toda a abordagem apresentada até o momento, partimos da hipótese de que a educação física brasileira vive, mais uma vez, um processo de ressignificação funcional ao projeto dominante. Neste contexto, assistimos a possibilidade que a mesma tem de emergir de tal processo como um dos elementos capazes de contribuir para construção de uma pretensa unidade, via imposição velada de consenso e tolerância produzidos dentro das relações sociais do dia-a-dia. A utilização da imagem da educação física segue, neste contexto, induzindo as classes desprivilegiadas, desassistidas e despolitizadas à submissão ao projeto sócio-político-econômico hegemônico no país.

O atual governo, à medida que isenta cada vez mais o Estado brasileiro de seus reais compromissos para com a Nação \_ aprofundando as políticas neoliberais de redução do Estado, flexibilização do trabalho, privatização, etc \_ passa a por em prática medidas assistencialistas, revestidas de, segundo Boito Jr, uma “nova forma de populismo”<sup>5</sup>. Pautado em tais orientações, o governo \_ dentre tantos outros projetos com o mesmo perfil populista e liberal que visam mascarar a situação de miséria e aprofundamento das desigualdades sociais vividas pela classe trabalhadora do país \_ executa a Política Nacional do Esporte. De acordo com o governo:

---

<sup>4</sup> Nos referimos aqui ao processo que gerou a regulamentação da profissão da educação física. Fica caracterizada neste processo de regulamentação da profissão, uma disputa no campo da formação/qualificação e intervenção dos trabalhadores da educação física e de outras práticas corporais, onde o CONFEF representa, neste contexto, o setor conservador da educação física no país.

<sup>5</sup> BOITO Jr, ao desenvolver análise crítica sobre o governo Lula diz que, o atual governo imprime uma “nova forma de populismo” onde, se quer, é capaz de realizar as políticas compensatórias, efetivamente. Por isso, o autor considera que o governo Lula configura-se apenas como um ensaio de Social Democracia atuando, especificamente, sobre as classes desorganizadas e menos favorecidas. A diferença central apontada por Boito Jr., entre o atual governo e outros governos populistas anteriores está, essencialmente, no oferecimento real e na ampliação efetiva dos direitos sociais e que, nesse sentido, o atual governo os diminui cada vez mais. Segundo o autor, a “nova forma de populismo” posta em prática pelo governo Lula efetiva a manutenção da desorganização dessas classes, ou, frações de classe, já tão desorganizadas. (Debate no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação – UFF, em 05 de Agosto de 2005).

O Ministério do Esporte, criado pela Medida Provisória 103, de 1º de janeiro de 2003, tem como missão 'formular e implementar políticas públicas inclusivas e de afirmação do esporte e do lazer como direitos sociais dos cidadãos, colaborando para o desenvolvimento nacional e humano'. Sua tarefa é assegurar e facilitar o acesso de todos a atividades esportivas e de lazer que, **quando orientadas, sejam por trabalhadoras e trabalhadores qualificados**, como parte do compromisso do governo de reverter o quadro de injustiças, exclusão e vulnerabilidade social que aflige a maioria da população brasileira. Leva em conta, para isso, que o esporte e o lazer são direitos sociais e, por isso, interessam à sociedade, devendo ser tratados como questões de Estado, ao qual cabe promover sua democratização, colaborando para a construção da cidadania. (BRASIL. 2004)

Apoiados no conceito de “nova forma de populismo” (BOITO, Jr., op.cit., 2005), entendemos que as políticas desenvolvidas pelo Ministério do Esporte, vem corroborar as práticas políticas assumidas no atual período histórico do Estado brasileiro. Nesse sentido, tais políticas tentam reproduzir e aprofundar os inúmeros mecanismos de dominação, construindo a idéia de que a superação das dificuldades vividas pelo trabalhador brasileiro e de grande parcela do povo, desprovida de serviços elementares, está no esforço próprio e na boa vontade. Um dos mecanismos utilizados encontra-se no forte apelo da mídia, das grandes produções televisivas; nos depoimentos dos atuais “mitos” do esporte nacional; nas conquistas esportivas e superação de limites puramente técnicos, etc. Portanto, sob circunstâncias novas de dominação em função dos novos moldes em que se estrutura o atual projeto dominante, o esporte se apresenta, mais uma vez, como um instrumento indispensável à construção do consenso e de falseamento da realidade.

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. (Marx e Engels, op.cit, p.48.)

Defendemos que foi, sobretudo, com a ascensão do governo Lula ao poder que o sistema CONFEF/CREFs conseguiu sua efetiva ampliação, atuando sobre os trabalhadores e estudantes da educação física, bem como, sobre todos aqueles trabalhadores que atuam em áreas relativas às manifestações corporais e culturais. Devemos deixar claro, porém, que durante a análise mais detida de todo o movimento pela ampliação da dominação por parte do conselho<sup>6</sup>, é possível identificar as contradições presentes ao longo desse processo, o que nos permite identificar os embates de classe e os interesses antagônicos que se colocam em disputa. São eles: 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, surgindo a necessidade de realizarmos nossa investigação tendo por base a materialidade que justifica tal associação de interesses. Entendemos que assim, identificando os fatos que determinam tal realidade, evidenciaremos um dos caminhos utilizados por este conselho profissional na busca por legitimidade e conseqüente construção do consenso e manutenção de sua hegemonia no campo da educação física brasileira.

Sobre esse aspecto mais geral, Marx e Engels (op. cit., 2002) já nos alertavam que deveríamos nos deter na apreensão das relações do Estado burguês e do direito privado com a propriedade privada. Os autores nos mostram

---

<sup>6</sup> Para uma análise mais detida sobre as inúmeras contradições existentes desde os primeiros sinais do movimento que idealizou e, posteriormente, logrou a regulamentação da profissão de educação física (Lei 96969/98), buscando compreender as relações entre trabalho e educação, em um cenário de crise do capital e compreendendo a educação física na realidade concreta das relações construídas na sociedade contemporânea brasileira ver: NOZAKI, Hajime Takeuchi. Educação física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2004

que o Estado adquiriu uma “existência particular ao lado da sociedade civil e fora dela”, exercendo sua função conservadora e estruturando-se, tão somente, como o espaço de organização e de garantias recíprocas da burguesia. “Cada vez que o desenvolvimento da indústria e do comércio criou novas formas de troca (...), o direito foi regularmente obrigado a integrá-las nos modos de aquisição da propriedade.” (ibid., 77).

Portanto, é pela materialização institucional do Estado que a classe dominante faz valer seus “direitos” de proprietários sobre a classe trabalhadora. A este respeito Marx e Engels afirmam que:

Sendo o Estado, portanto, a forma pela qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época, conclui-se que todas as instituições comuns passam pela mediação do Estado e recebem uma forma política. Daí a ilusão de que a lei repousa na vontade, e, mais ainda, em uma vontade livre, destacada da sua base concreta. Da mesma maneira, o direito por sua vez reduz-se à lei. (ibid., p.74)

Tomando como base a concepção de Estado abordada acima \_ Estado enquanto local de conservação e afirmação dos interesses dominantes \_ percebemos que uma das ênfases adotadas pelo discurso das classes detentoras do poder sustenta-se na “garantia” à cidadania e na promoção da minimização ou do fim das barreiras sociais através, também, do esporte. Este último é reforçado e supervalorizado enquanto um dos instrumentos facilitadores da inclusão social.

Assim, somado ao discurso apresentado acima, utiliza-se o incentivo da educação física e do desporto escolar como um dos caminhos para solucionar as contradições e desigualdades sociais, bem como, para mascarar o total abandono por parte do Estado frente a seus deveres para com a sociedade. É, portanto, diante desta abordagem \_ de aprofundamento na fragmentação dos interesses históricos da classe que sobrevive da exploração da força de seu trabalho ou que busca tal sobrevivência na materialidade do mundo do desemprego \_ que sinalizamos um possível **projeto funcional** que age no sentido de resgatar a importância da educação física escolar no atual período histórico.

Torna-se relevante, neste ponto, expressar dois aspectos que nos parecem fundamentais. O primeiro diz respeito à hipótese, levantada por nós, do resgate da educação física pelo atual projeto escolar dominante. Este seria para nós de suma importância, visto que entendemos que dentro de uma perspectiva de formação integral do homem \_ vinculada aos princípios da politecnicidade \_ a educação física, enquanto manifestação cultural e de conhecimento histórico do corpo na sociedade, coloca-se como parte indispensável da totalidade educacional, portanto, impossível de ser desconectada de um projeto de sociedade que tivesse como pressuposto a elaboração e construção permanente do conhecimento do homem, em todos os sentidos da sua vida. O segundo aspecto refere-se à questão do uso da educação física como instrumento de inclusão ou de facilitação da convivência harmônica, voltada a condutas saudáveis e cheias de prazer. Não temos dúvidas de que estas são qualidades que estão, indubitavelmente, presentes na prática da educação física e das atividades ligadas às manifestações corporais e de lazer, de um modo geral. Reforçamos, porém, que o problema se apresenta quando nos questionamos sobre para qual projeto de sociedade; com quais interesses e sob quais perspectivas é estimulada a produção de tais atitudes e comportamentos.

Retomando o cerne do discurso dominante, abordado por nós anteriormente, afirmamos que o mesmo adapta-se às concepções neoliberais de cunho privatista, criando afinidades e adesões, em larga escala e em diversos setores da sociedade. Como expressão clara disso, podemos identificar a intimidade entre o discurso hegemônico e discurso elaborado e divulgado pelo sistema CONFEF/CREFS. Somada a tal discurso, verifica-se a legitimidade conquistada por este órgão, conferida pelo Estado brasileiro, capacitando-o de todas as formas no sentido de ingerir-se sobre o campo da formação/qualificação e o trabalho da educação física.

Assim, sob a nova lógica de desobrigação do Estado em relação ao seu papel de planejador, provedor e mantenedor de direitos e serviços à sociedade, tendo em vista sua redefinição jurídica, criam-se condições para atuações de entidades de cunho privado em detrimento das ações públicas. Assim, observam-se a produção consentida e facilitada, por parte do Estado, dos privilégios como,

por exemplo, as crescentes investidas dos diversos conselhos profissionais existentes no país sobre os profissionais a eles submetidos.

Dentro desse debate, o discurso do CONFEF se faz no sentido de que os profissionais a ele vinculados, embora formados em nível superior\_ tendo, mediante sua certificação, a possibilidade de atuar tanto no campo escolar como fora dele \_devem, obrigatoriamente, estar filiados ao sistema CONFEF/CREFs. Essa atitude demonstra a adaptação do sistema CONFEF/CREFs à lógica adotada pelo Estado brasileiro, em meados dos anos de 1990, brevemente abordada acima, na medida em se sobrepõe às decisões e certificações concedidas pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), órgão do Estado que foi, historicamente, responsável pela habilitação dos egressos dos cursos superiores de licenciatura<sup>7</sup>.

Fica desta forma, estabelecido mais um espaço para domínio do sistema CONFEF/CREFs e cerceamento dos direitos previamente adquiridos por parte desses trabalhadores, tendo em vista que já tiveram \_ em outro período diferenciado na estrutura jurídica do Estado \_ seus diplomas reconhecidos e avaliados pelo MEC como requisitos suficientes para o exercício profissional.

Para nós fica a marca deste órgão que historicamente vem trilhando suas ações na direção da expansão de sua ingerência sobre o campo da educação física, bem como, em todo e qualquer espaço no qual a mesma se faça presente.

Cientes deste movimento é que analisaremos os interesses do sistema CONFEF/CREFs em orientar, interferir e/ou “sugerir” aspectos ligados à forma, conteúdo e implantação das atuais Diretrizes Curriculares dos Cursos de educação física, visto que estas auxiliam na elaboração das matrizes curriculares que dão base e especificidade aos diversos cursos de educação física nas diversas universidades, em todo o país. Chamamos a atenção para o fato de que tais Diretrizes são frutos de um longo e conturbado período de discussões, debates e disputas de projetos que circundaram a mesma, e que serão abordados em maiores detalhes no capítulo 3 do presente estudo. Como resultado desse processo, observa-se a orientação na direção da separação entre os cursos que

---

<sup>7</sup> Não desconhecemos o fato de que o mesmo processo ocorre com outros conselhos profissionais que “certificam” seus profissionais para além do diploma emitido pelas universidades e, também, regulamentam o exercício profissional. Porém, para efeito de nosso estudo, nos centramos apenas nos atuações do Conselho Federal de Educação Física e seus respectivos conselhos regionais, ao analisarmos sua conduta em relação aos profissionais da educação física.

irão formar licenciados em educação física e aqueles que irão formar bacharéis (graduados<sup>8</sup>) em educação física.

Notamos que o sistema CONFEF/CREFs \_ que desde a sua origem, teve por prioridade fiscalizar as atividades e os trabalhadores do campo da educação física ligados ao mercado das atividades físicas em academias, clubes, centros recreativos e de lazer, etc \_ vem buscando expandir, cada vez mais, sua ingerência no espaço escolar e sobre os trabalhadores que lá atuam.

Este cenário ganhará destaque em nossa análise, visto que coloca-se em ação os projetos dominantes voltados à formação humana<sup>9</sup> que, no dizer de Dermeval Saviani (2003), segue privilegiando as relações sociais vigentes. Assim, o autor chama a atenção para as dificuldades estabelecidas na direção da generalização do conhecimento científico, das tecnologias avançadas e do trabalho intelectual geral, impedindo a “universalização da escola unitária, vale dizer, da formação omnilateral preconizada pela concepção de politecnia”<sup>10</sup>.

Estamos, pois, num contexto em que, como dizia Gramsci, trava-se uma luta entre o novo que quer nascer e o velho que não quer sair de cena. O desenvolvimento material põe novas exigências no que se refere aos processos formativos, em geral, e à qualificação da força de trabalho, especificamente. E os próprios empresários tendem a se mostrar mais sensíveis a essa questão. Desejam eles capacitação geral, rapidez de raciocínio, grande potencial de incorporação de informações, adaptação mais ágil, capacidade de lidar com conceitos abstratos e assim por diante. Mas a realização plena dessas exigências esbarra nos limites postos pelas relações de produção baseadas na propriedade privada dos meios de produção. Sendo o saber um meio de

---

<sup>8</sup> O MEC convencionou a denominação de “graduado” todo o egresso dos cursos de bacharelado em educação física.

<sup>9</sup> Referimos-nos aqui ao processo de disputas que geraram as atuais Diretrizes Curriculares que orientam os cursos de educação física. Estas cumprem seu prazo máximo para implantação, dado pelo MEC, neste início de ano de 2006, portanto, é um processo que ainda está em desenvolvimento e, nesse sentido, complexo de ser analisado. Os debates que produziram as atuais Diretrizes Curriculares dos Cursos de educação física \_ ricos em contradições e disputas, oriundas de diferentes projetos de sociedade e de diferentes concepções sobre o que realmente é a educação física \_ serão tratados por nós, com maior rigor, em outro momento deste estudo.

<sup>10</sup> Saviani (2003) esclarece sobre a concepção de Politecnia como derivada, basicamente, “da problemática do trabalho” (...). Tendo, portanto, como referência a noção de trabalho, “o conceito e o fato do trabalho como princípio educativo”. Segundo Saviani: “Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno”. (...) Nessa perspectiva, o conteúdo da Politecnia trata de propiciar ao trabalhador “um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna. (op. cit.; p. 140)

produção, sua apropriação pelos trabalhadores contraria a lógica do capital segundo a qual os meios de produção são privativos dos capitalistas, da burguesia, do empresariado, cabendo ao trabalhador a propriedade apenas de sua força de trabalho. Por outro lado, se os trabalhadores não possuem algum tipo de saber, eles não podem produzir. **Eis a contradição. Como resolvê-la?** (Saviani; 2003, p. 149, grifo nosso)

Nessa direção, buscaremos o objetivo central de nossa investigação, qual seja: analisar criticamente as estratégias construídas pelo sistema CONFEF/CREFs na busca pela manutenção e avanço hegemônico sobre o campo da formação/qualificação do trabalhador de educação física.

## **I. 1\_ Fenômeno CONFEF/CREFs: construindo mecanismos de manutenção do poder**

Sob o discurso da valorização, união e dignidade da profissão \_ “em defesa da sociedade” \_ produziu-se e propagou-se o ideário do sistema CONFEF/CREFs. O empenho na manutenção desse cenário visa na sua essência, o controle e a construção de um consenso que, no nosso entendimento, promove a despolitização e a fragmentação dos trabalhadores da educação física no atual período histórico. Durante todo o processo que desencadeou a regulamentação da profissão de educação física, a principal bandeira levantada pelos seus defensores era a de reserva de mercado, via expulsão dos leigos<sup>11</sup>. Sob novas circunstâncias, tendo como elemento para a sua legitimidade a regulamentação da profissão, o conselho passa a assimilar aqueles trabalhadores que, outrora, eram indesejáveis.

Assim, reforçando sua postura conservadora e, conseqüentemente, sua visão de mundo, o sistema CONFEF/CREFs não nos deixa dúvidas sobre o fato

---

<sup>11</sup> O sistema CONFEF/CREFs entende por “leigo” todo o trabalhador que atua, sobretudo, após a regulamentação da profissão, nos espaços que ofereçam qualquer espécie de manifestação corporal e atividade física. Nesse sentido, aqueles profissionais que há anos sobreviviam de aulas em academias, clubes, centros desportivos, áreas de recreação e lazer, etc, foram impedidos de continuar exercendo suas atividades, na maioria das vezes sua única fonte de renda. O discurso ganhou força sob a alegação de que, ao ser sancionada a Lei 9696/98, somente os profissionais graduados em educação física, em nível superior, poderiam ocupar tal espaço. Além, daqueles trabalhadores formados nos “cursinhos” ministrados pelo Sistema CONFEF/CREFs, concedendo aos mesmos o título de provisionados.

de que os interesses que o move são os mesmos da classe dominante e que, portanto, em nome da manutenção da acumulação capitalista, este não irá contrariar a lógica da exploração da mais-valia sobre a classe trabalhadora.

Observamos que o órgão em questão, inicialmente utilizando o argumento de defesa do espaço da educação física no mercado, vem produzindo novos discursos e desencadeando novas ações para conservar sua hegemonia. É nessa perspectiva que analisamos os resultados das parcerias inicialmente promovidas entre o sistema CONFEF/CREFs e empresas de vários setores; universidades privadas; Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e Esporte. Os mesmos parecem ter sido potencializados ao entrar em cena o Ministério do Esporte, criado no então governo Lula. Este último, no nosso entendimento, parece ter papel estratégico para o Sistema CONFEF/CREFs no sentido de ampliar sua ingerência sobre os trabalhadores da educação física e de outros trabalhadores envolvidos com atividades da cultura corporal, do lazer, da recreação, do treinamento e, até mesmo, de algumas áreas da saúde. Atualmente verificamos um novo reforço às ações do sistema CONFEF/CREFs que tem origem no fato da educação física ter galgado o “status” para integrar o campo da saúde \_ resultado das orientações dadas pelas atuais Diretrizes Curriculares dos cursos de educação física para o perfil da formação deste profissional. Com tal conquista o CONFEF vem, inclusive, auxiliando no planejamento de políticas públicas no governo Lula; políticas essas voltadas à promoção da saúde e da qualidade de vida da sociedade<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> **Importante destacar que O CONFEF**, em parceria com a Federação Internacional de Educação Física, o Ministério do Esporte, o Governo do Estado de Minas Gerais e a Prefeitura da Cidade de Belo Horizonte, realizou o **Fórum Nacional de Prevenção Integrada**, nos dias 8 e 9 de Setembro, no auditório da Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte. De acordo com o CONFEF a realização deste evento: “pretende sensibilizar as entidades públicas e a sociedade quanto à relevância da prevenção integrada ampliando discussões sobre os efeitos positivos de ações preventivas, contribuindo para minimizar a exclusão social, doenças crônicas e degenerativas, violência, doping, analfabetismo e obesidade, dentre outros problemas. ‘É preciso alertar a sociedade para atos e ações de prevenção compatíveis com as realidades regionais, buscando a articulação de esforços entre os órgãos públicos e privados para a realização de projetos e programas integrados de prevenção’, afirma o Presidente do CONFEF Jorge Steinhilber. Congregar os órgãos públicos e privados nas diversas áreas autônomas (Saúde, Educação, Esporte, Economia, Meio Ambiente, Turismo, Assistência Social e Trabalho) em torno de um projeto de prevenção holística é uma forma, no mínimo, ousada do CONFEF. E a proposta vai muito além. Ao final do evento, os organizadores pretendem que seja elaborada e publicada um documento básico – Carta Brasileira da Prevenção Integrada – que atuará como fomento de uma Política Nacional de Prevenção Integrada. ‘É inquestionável a existência de iniciativas importantes no âmbito da prevenção desenvolvido nos mais variados setores do governo, das

**Vamos fazer do nosso trabalho uma profissão voltada para a saúde, retirando os oportunistas do mercado. DENUNCIE** (CREF1, 1º semestre de 2005, grifos nossos)

Parece-nos relevante analisar o fato de que, historicamente, a educação física e o desporto tiveram destaque junto aos projetos pedagógicos \_ como mostraremos no capítulo 1 do presente estudo \_ funcionando como veículos para a expansão e disseminação dos interesses hegemônicos junto à sociedade (dotando-os de uma suposta imparcialidade e neutralidade política). Na atual conjuntura, a educação física e os desportos continuam exercendo este papel, de supostos promotores de uma coesão social, mas, ao mesmo tempo, vêm assumindo novas faces.

Assim, ao assumir o projeto neoliberal<sup>13</sup>, o Brasil passa a executar as condições impostas pelas regras do jogo capitalista mundial. As inúmeras e progressivas perdas dos direitos sociais \_ direitos esses tão propagados pelo Estado democrático burguês \_ recaem sobre os trabalhadores e o mundo do trabalho, mediados pelo mercado e seus interesses imediatos. Sob novas circunstâncias objetivas, assistimos o Estado brasileiro adequando seus mecanismos de manutenção aos interesses particulares e comuns a uma única classe; a classe detentora dos meios privados de produção e que se favorecem da expansão do capital, sobretudo, dando ênfase ao capital financeiro.

Foi, portanto, em meio a determinações criadas pela pretensa concepção de Estado mínimo \_ ao desobrigar-se cada vez mais de seu papel com a sociedade \_ que o presidente Fernando Henrique Cardoso sanciona a Lei 9696,

---

Universidades e da sociedade em geral, entretanto, constata-se ainda um vazio de ações, projetos e programas que tratem a questão da prevenção de modo integrado', analisou o Presidente Jorge". (REVISTA CONFEF – Ano V – nº 16 – Junho de 2005.

<sup>13</sup> BOITO Jr. (Política neoliberal e sindicalismo no Brasil. S.P. Xamã, 1999), ao discorrer sobre as principais características da política neoliberal\_ seus avanços e suas conseqüências nos vários países que a adotaram como ordem norteadora de práticas políticas, econômicas e sociais\_ diz que tal projeto defende a idéia de um tripé composto por elementos que têm por principal objetivo a apologia ao mercado, sendo eles: "a privatização, a abertura comercial e a desregulamentação financeira e do mercado de força de trabalho." (p. 30)

em 1º de Setembro de 1998, regulamentando a profissão de educação física e criando o sistema CONFED/CREFs.

Neste contexto, ao ser representada pelo sistema CONFED/CREFs, uma parcela significativa dos profissionais da educação física, alia-se aos projetos de desenvolvimento da aptidão física, de incentivo ao esporte espetáculo e de alto nível técnico. O que está presente nos discursos defendidos e veiculados pelo sistema CONFED/CREFs tem por foco \_ junto à inserção no mercado voltado ao fitness \_ estabelecer um sentimento que responsabilize a educação física e seus profissionais pela promoção da “qualidade de vida” e de uma “vida longa e útil”, pela via da prevenção da saúde da sociedade brasileira. Defende, assim, a prática de atividades físicas orientadas por profissionais “devidamente formados” e registrados neste conselho. Sobre a participação do CONFED na elaboração das políticas públicas de prevenção da saúde, como já comentamos anteriormente, esta torna-se um pouco mais clara ao compreendermos o que o move nesta busca. Observemos os argumentos que se seguem:

A presença do Profissional de Educação Física em órgãos de ações governamentais ou públicos é defendida pelo Sistema CONFED/ CREFs como um fator de representatividade social da categoria. ‘Esta precisa ser uma regra entre todos os interventores da classe’, segundo o Presidente do\_CREF3/SC, Marino Tessari. O profissional inserido neste contexto abre um campo para atuação e, preferencialmente, deve atuar no sentido de defender a responsabilidade que ele tem no papel de interventor na área de saúde. ‘Sua bandeira é a de um especialista da promoção da atividade física, iniciativa que comprovadamente reduz o número de doenças que lotam os hospitais, ocasionadas, principalmente, pelo mal do século, o sedentarismo e o estresse’, completa o Conselheiro Marino. Coordenador do Núcleo de Pesquisa em Atividade Física e Saúde do curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Markus Nahas entende que no Brasil existem bons programas públicos na área da saúde, mas lamenta que sejam, em sua maioria, pontuais. ‘Não existe a cultura do investimento em Saúde e Educação, em projetos que estimulem realmente uma vida saudável que dêem frutos em cinco ou dez anos’, avalia. A falta, segundo ele, de números que revelem os ‘custos do sedentarismo’ – ao contrário do que ocorre nos Estados Unidos e Canadá, por exemplo - impede um aperfeiçoamento das políticas públicas nessa área. ‘Não existem bons programas de avaliação sobre o estilo de vida e o comportamento da população em termos de saúde’, afirma. A exemplo de Nahas, os Profissionais de Educação Física devem procurar conquistar representatividade nos municípios de suas regiões. **‘Uma categoria profissional bem representada no**

**contexto de uma sociedade organizada se fortalece e gera ocupação de espaços'**, enfatiza Nahas. Os conselhos municipais e estaduais de saúde e as secretarias de vigilância sanitária são exemplos de campos de atuação do Profissional de Educação Física que fundamenta a intervenção sob a ótica de uma sociedade com saúde e, por consequência, com mais qualidade de vida. (Revista CONFEEF, 27/06/2005, p.9, grifo nosso.)

Segundo o exposto acima, a corrida pela busca de ocupação dos espaços no mercado pela educação física, continua sendo a estratégia e o discurso do sistema CONFEEF/CREFs. Podemos citar como exemplo, o avanço das grandes campanhas do marketing esportivo e da alta lucratividade que este setor representa.

Nosso esforço se faz no sentido de desvendar as ações do Sistema CONFEEF/CREFs, por entendermos que o mesmo age com o intuito de promover e fortalecer suas idéias no campo da formação/qualificação do trabalhador da educação física brasileira. Assim, ao analisarmos o contexto da regulamentação da profissão de educação física e a criação do sistema CONFEEF/CREFs \_ o que será apresentado no capítulo 2 do presente estudo \_ compreendemos que o mesmo faz parte de uma ação corporativista e de gerência da crise do capital, no sentido da manutenção das atuais relações de produção, pautadas na lógica capitalista de divisão social do trabalho.

Sendo assim, os processos de regulamentação profissional, guiados pela lógica apontada acima, assumem o sentido contrário aos objetivos da classe trabalhadora na luta por recuperar e ampliar seus direitos, historicamente conquistados e que se encontram sob progressiva precarização. Dadas as correlações de força presentes no atual estágio capitalista; de supremacia das políticas neoliberais; de hegemonia do capital financeiro e, sobretudo, de construção de mecanismos de enfraquecimento das lutas da classe trabalhadora, o resgate dos direitos mencionados anteriormente, parece não estar na ordem do dia. Portanto, querer tratar a problemática do trabalhador da educação física desligada das lutas históricas da classe trabalhadora na sua totalidade e sem uma profunda e rigorosa reflexão das contradições produzidas no atual período histórico, caracteriza, na nossa compreensão, o fundamento utilizado para a organização dos interesses do capital frente aos interesses do trabalho.

1) 'Classe', na minha prática, é uma categoria histórica, ou seja, deriva de processos sociais através do tempo. (...) 4) Gostaria de afirmar que classe como categoria histórica pertence ao preciso e dominante uso marxista. (...) 6) A meu juízo, foi dada a excessiva atenção, frequentemente de maneira anti-histórica, à 'classe', e muito pouca, ao contrário, à 'luta de classes'. Na verdade, na medida em que é mais universal, luta de classes me parece ser o conceito prioritário. Talvez diga isso porque a luta de classes é evidentemente um conceito histórico, pois implica um processo, (...) as classes não existem como entidades separadas que olham ao redor, acham um inimigo de classe e partem para a batalha. (...) **Classe e consciência de classe são sempre o último e não o primeiro degrau de um processo histórico real.** (...) A questão é que não podemos falar de classes sem que as pessoas, diante de outros grupos, por meio de um processo de luta (o que compreende uma luta em nível cultural), entrem em relação e em oposição sob uma forma classista, ou ainda sem que modifiquem as relações de classe herdadas, já existentes. (Thompson, 2001, p. 270-275)

Nesse sentido, a regulamentação da profissão de educação física não representa, sob nenhum aspecto, conquista real aos seus trabalhadores. Pelo contrário, coloca-se como instrumento de despolitização da categoria, gerando o distanciamento das lutas históricas travadas dentro do campo da educação física e, principalmente, dentro do campo das lutas da classe trabalhadora.

Faremos neste ponto do estudo uma exposição que pretende esclarecer como guiaremos a organização de nossos capítulos:

**Capítulo 1:** Analisar, brevemente, as disputas e interesses que permearam as origens da educação física no Brasil; **1.1** \_ analisar a função da educação física durante o período do governo de Getúlio Vargas, mediada pelas concepções de construção de um "novo trabalhador" para um "novo país" em processo de industrialização; **1.2** \_ analisar os primeiros movimentos que puderam desencadear o debate crítico sobre o papel da Educação Física no Brasil, avaliando suas possíveis contribuições para os atuais debates e contradições existentes neste campo do conhecimento.

**Capítulo 2:** Analisar as mediações existentes entre a crise estrutural do capital e a reforma político-administrativa do Estado brasileiro, vivida no início dos anos de 1990 e as conseqüências para a educação e, especificamente, para a educação

física no Brasil; **2.1** \_ Recuperar o debate sobre a perda da centralidade da educação física escolar, tendo como pano de fundo o processo de reestruturação do mundo do trabalho, **2.2** \_ Analisar as circunstâncias que desencadearam a Reforma do Estado brasileiro apreendendo sua repercussão sobre o projeto de educação nacional, sobretudo, no processo de liberalização e mercantilização do ensino superior; **2.3** \_ Analisar, tomando por base as circunstâncias tratadas no item anterior (2.2), as condições favoráveis para a regulamentação da educação física brasileira e a para a criação do Conselho Federal de Educação Física e de seus respectivos Conselhos regionais, constituindo-se no sistema CONFED/CREFs; **2.4** \_ Analisar os reais interesses que movem o sistema CONFED/CREFs na busca por aliar-se aos projetos desenvolvidos pelo governo Lula, sobretudo, analisar a relevância de sua participação, nos projetos desenvolvidos pelo Ministério dos Esportes do atual governo Lula;

**Capítulo 3** \_ Analisar o lugar ocupado pela educação física mediante o atual projeto de formação humana, **3.1** \_ Recuperar o processo de disputas produzidos pelos debates acerca das Diretrizes Curriculares que orientam os cursos de educação física analisando o papel do sistema CONFED/CREFs em tal processo; **3.2** \_ Identificar a presença das concepções do sistema CONFED/CREFs sob as contradições e disputas presentes nas instituições de ensino superior; analisar as possíveis influências do sistema CONFED/CREFs sobre o perfil de estrutura curricular que estará subsidiando e influenciando o novo tipo de trabalhador que será formado por tais instituições; analisar as ações concretas do sistema CONFED/CREFs na busca por definir os caminhos que, sob circunstâncias atuais, possam dar uma nova resposta para a pergunta: O que é Educação Física?

## **I.2 \_ O complexo caminho do real**

Para realizarmos nosso estudo, julgamos necessário apropriarmo-nos de um referencial teórico-metodológico que nos permita ir além das manifestações fenomênicas do real e nos conduza a sua essência. Esta não é uma tarefa fácil, mas, para que possamos atingir os objetivos traçados por este estudo, exige-se

que a análise persiga rigorosamente um método determinado e que a elaboração de suas questões sejam feitas dentro de uma perspectiva de conjunto, ou seja, dentro de uma visão da totalidade na qual as relações sociais são produzidas.

Assim, interessa-nos assimilar alguns conhecimentos relativos à teoria marxista ao ponto de tê-los como parte de nós mesmos, como condicionante de nossa práxis. Nesse sentido, não nos basta apenas reproduzir frases ou pensamentos, filiados à herança marxista, sem fazermos o esforço necessário para nos defrontarmos “de forma criadora com a realidade.” (HARNECKER, 1971).

Esta nova ciência que Marx fundou é uma ciência ‘materialista’ como toda ciência, e por isso sua teoria geral tem o nome de materialismo histórico, indicando a palavra materialismo simplesmente a atitude estrita do sábio perante a realidade de seu objeto, que lhe permite captar, como dirá Engels, ‘a natureza sem nenhuma adição de fora’. (...) O termo *materialismo*, que Marx emprega para designar a nova ciência da História, tem por objetivo assinalar uma linha demarcatória entre as concepções idealistas anteriores e a nova concepção materialista, ou seja, científica da História. (...) Reduz-se a teoria marxista ao materialismo histórico, isto é, a uma teoria científica? Não, a teoria marxista compõe-se de uma teoria científica: o materialismo histórico, e de uma filosofia: o materialismo dialético.(ibid.p. 16)<sup>14</sup>

Está, portanto, intrínseco ao objetivo deste estudo: estabelecer uma disciplina teórico-metodológico que nos possibilite “enxergar” o objeto de nossa pesquisa como um processo que ganha “vida”, ao mesmo tempo em que se desenvolve como parte de uma totalidade real. Utilizamos aqui, a concepção de totalidade construída no pensamento marxista, que afirma não ser suficiente existir uma realidade para que a mesma seja vista como concreto. Portanto, o

---

<sup>14</sup> Marta Harnecker em Os conceitos elementais do materialismo histórico (1971), utiliza como referência \_ para a análise do percurso de construção da teoria marxista \_ considerações feitas por Louis Althusser em conferência realizada na Sorbona, em 24 de fevereiro de 1968. Althusser, utilizando uma linguagem metafórica, denomina as grandes descobertas científicas da história da humanidade como “grandes continentes”. Afirma que, antes de Marx, apenas dois grandes continentes haviam sido descobertos: “o continente Matemática pelos gregos (...) e o continente Física por Galileu e seus sucessores.” Com base na metáfora utilizada por Althusser, Harnecker afirma que “Marx abriu ao conhecimento científico um novo continente: o continente da História.” A autora diz, ainda, acerca da Ideologia Alemã: “Marx e Engels inauguram uma ciência nova ali onde antes reinavam as filosofias da História, ali onde não existiam senão filosofias da História e narrações de fatos históricos empíricos”. (p.15)

concreto só assume a sua plena realidade quando há a apreensão das múltiplas determinações que o produziram.

A totalidade real, tal como foi assimilada e exposta acima \_ mediada pelas inúmeras contradições que irão determinar circunstâncias próprias e com um sujeito social histórico \_ nasce e se desenvolve numa sociedade que guarda em si um modo específico de produzir sua vida. Desta forma, as condições materiais objetivas, favoráveis à efetivação da apropriação privada dos meios de produção de mercadorias e do acúmulo do valor, não se reproduzem de forma espontânea, mas, ao contrário: “Depende das condições de segurança dos bens adquiridos. As relações jurídicas não se criam independentemente: cada forma de produção engendra suas próprias relações jurídicas, sua própria forma de governo, etc.”(LIMOEIRO, p.15, 1990)

É relevante, portanto, à nossa discussão, apreendermos o sentido que Marx e Engels dão ao desenvolvimento do conceito de sociedade. Nos auxiliando neste entendimento, LIMOEIRO diz que: “o fundamental não é apenas que ‘o modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e intelectual em geral’, mas principalmente que a história está dentro da própria organização da sociedade(...)”(ibid., p. 17). Portanto, fundamental será entender que a sociedade \_ “estrutura”, ou, base da estrutura econômica da sociedade sob a “superestrutura”, estrutura jurídico-política e estrutura ideológica \_ se move pela força da sua contradição interna, representada na relação entre o avanço das forças produtivas sob os constantes impedimentos das relações de produção.

Essa é, portanto, a força que movimenta a história, promovendo o surgimento do novo a partir do velho; promovendo a transformação social à medida que resolve tais contradições. Com tal contribuição, Marx e Engels evidenciaram que “para estudar a sociedade não se deve partir do que os homens dizem, imaginam ou pensam, mas da forma em que produzem os bens materiais necessários à sua vida.” (HARNECKER, op.cit. p.92,1971)

Portanto, entendendo o homem como um ser social e como parte constitutiva de uma totalidade repleta de complexidades é que, nos deteremos no desafio de investigar nosso objeto e sua constante relação com o movimento do real.

A realidade a qual buscamos não se produz de forma natural, ao ponto de apresentar-se como possuidora de vida própria e de espontaneidade, tampouco se produz no e pelo pensamento humano. Em “O Método da Economia Política” (1857)<sup>15</sup> \_ ao criticar o “caminho que foi historicamente seguido pela nascente econômica”, referindo-se aos economistas clássicos \_ Marx destaca que o equívoco daqueles, estava em iniciarem suas análises “sempre pelo todo vivo”. Assim, Marx chama a atenção para o fato de que o concreto que aqueles utilizavam como ponto de partida, não era tido como “unidade do diverso”, sendo assim, “a representação plena volatiliza-se em determinações abstratas (...)”. Portanto, o real, visto desta maneira, livre de qualquer determinação, “se sintetiza em si, se aprofunda em si, e se move por si mesmo”. Dito isto, Marx nos leva à constatação de que se a realidade for percebida daquela maneira, sob uma análise imediata, perderá todo e qualquer vínculo com um todo muito mais amplo e complexo, não contribuindo, desta maneira, para a produção do conhecimento real.

Estamos certos de que ao optarmos por percorrer este caminho \_ o caminho do materialismo histórico dialético, proposto por Marx e Engels \_ o faremos por considerá-lo o único caminho relevante, possível de nos mostrar a lógica que propaga as profundas desigualdades entre os homens e gera a história da humanidade ou, “a história da luta de classes”, sendo esta, a alavanca para a transformação das sociedades. Assim, ao utilizarmos “o método cientificamente exato” (ibid., p.14), estamos certos de que o mesmo será capaz de nos conduzir, rigorosamente, aos objetivos de nossa investigação, entretanto, temos clareza de que se trata de uma tarefa árdua e complexa, porém, **“revolucionária” no mais amplo sentido do termo.**

A realidade social não é conhecida como totalidade concreta se o homem no âmbito da totalidade é considerado apenas e, sobretudo como objeto e na práxis histórico-objetiva da humanidade não se reconhece a importância primordial do homem como sujeito. A questão da concreticidade ou totalidade

---

<sup>15</sup> Referimo-nos neste ponto, especificamente, a terceira parte do texto Introdução [à Crítica da Economia Política]. Considera-se, portanto, ser nesta terceira parte, onde encontra-se o Método da Economia Política tratado de forma explícita, sendo, justamente por este fato, considerado um dos textos de maior relevância da obra de Marx.

do real, portanto, não concerne em primeiro lugar à completicidade ou incompleticidade dos fatos, à variabilidade ou o deslocamento dos horizontes, mas sim à questão fundamental: que é realidade? No que toca à realidade social, é possível responder a tal pergunta se ela é reduzida a uma outra pergunta: como se cria a realidade social mediante a verificação de como é criada esta mesma realidade social, está contida uma **concepção revolucionária da sociedade e do homem**. (KOSIK, 2002, p. 53, grifo nosso)

Ainda, pensando nas dificuldades que nos aguardam recorreremos às palavras de Bruhat <sup>16</sup>(1971) que, dentre muitas outras passagens, apresenta algumas considerações feitas por Marx e enviadas a Lachâtre, seu editor francês, em março de 1872. Assim, Marx ao adverti-lo de que tais considerações dirigiam-se exclusivamente aos leitores de O Capital, dada as possíveis dificuldades próprias do texto, enfatizou: ‘ **Não há uma estrada real para a ciência e somente têm a sorte de chegar a seus cumes luminosos aqueles que não temem fatigar-se a subir os seus caminhos escarpados.** ’ (ibid., p.154, grifos nossos)

Conscientes das dificuldades, mas, convictos do caminho escolhido, nos colocamos junto àqueles que têm no homem, precisamente na classe trabalhadora, a única capaz de, através da luta de classes, dar o rumo necessário ao movimento da história. Rumo que só definirá a urgente transformação do real, pela via da ruptura radical com o atual modo de produção capitalista. Nosso esforço maior se concentrará, portanto, em tomar em nossas mãos os instrumentos que possibilitarão apreender os fenômenos, sendo assim, “fazendo sobressair a essência do processo de desenvolvimento dum fenômeno”. (MAO TSE TUNG, 1979, p.43)

---

<sup>16</sup> Jean Bruhat nos apresenta a biografia de Marx e Engels num texto rico em detalhes relevantes e nos apresenta, fundamentalmente, os difíceis percursos desses autores, suas lutas políticas, as decepções e dificuldades recorrentes e, sobretudo, nos apresenta os avanços intelectuais a medida em que tais dificuldades eram superadas. Mostra-nos, também, as inúmeras perseguições que, tanto Marx como Engels, além de seus inúmeros companheiros de luta, sofreram por oporem-se à ideologia dominante. O autor, entre outros aspectos, enfoca as ricas descobertas vividas pelos dois amigos e militantes políticos, incansáveis como homens de ação que eram. Sobretudo, Bruhat nos mostra Marx e Engels como intelectuais que viveram intensamente todas as lutas que emergiam no seio das sociedades Européias naquele momento histórico, à exemplo do que acontecia na França, Inglaterra e Alemanha. O autor faz, em nossa opinião, e de maneira extremamente esclarecedora, uma análise da evolução do pensamento de Marx e Engels, sublinhando que estes sempre estiveram conectados com os movimentos vividos e produzidos na totalidade real da sociedade capitalista e, sobretudo, com os conhecimentos historicamente construídos neste modo de produção e nos que o antecederam.

Na sociedade, as mudanças são devidas principalmente ao desenvolvimento das contradições que existem no seu seio, isto é, a contradição entre as forças produtivas e as relações de produção, a contradição entre as classes e a contradição entre o novo e o velho; é o desenvolvimento dessas contradições que faz avançar a sociedade e determina a substituição da velha sociedade por uma nova. (ibid., p.33)

. Na constante busca por explicitar o conflito maior do sistema capitalista, Marx e Engels (2002), em *A Ideologia Alemã*, mostram as implicações contraditórias e inerentes à divisão do trabalho. Afirmam que a “atividade intelectual” e a “atividade material” ficam destinadas a indivíduos diferentes, sendo assim: “a possibilidade de esses elementos não entrarem em conflito reside unicamente no fato de se abolir novamente a divisão do trabalho”. Afirmam, ainda, que “implica também a contradição entre o interesse do indivíduo isolado ou da família isolada e o interesse coletivo de todos os indivíduos que mantêm relações entre si.” (p.27,28). Acrescentam, porém, que esse interesse comunitário existe, “primeiramente”, na realidade concreta de dependência e reciprocidade, onde há a divisão do trabalho entre os indivíduos.

(...) a divisão do trabalho nos oferece imediatamente o primeiro exemplo do seguinte fato: enquanto os homens permanecem na sociedade natural, portanto, enquanto há cisão entre o interesse particular e o interesse comum, enquanto, portanto também a atividade não é dividida voluntariamente, mas sim naturalmente, a própria ação do homem se transforma para ele em força estranha, que a ele se opõe e o subjuga, em vez de ser por ele dominado. (...) Essa fixação da atividade social, (...), é até hoje um dos momentos capitais do desenvolvimento histórico. É justamente essa contradição entre o interesse coletivo a tomar na qualidade de Estado, uma forma independente, separada dos interesses reais do indivíduo e do conjunto e a fazer ao mesmo tempo as vezes da comunidade ilusória mas sempre tendo por base concreta laços existentes em cada agrupamento familiar e tribal, (...) e outros interesses (...) os interesses das classes já condicionadas pela divisão do trabalho, que se diferenciam em todo agrupamento desse gênero e no qual uma domina todas as outras. **Segue-se que todas as lutas no âmbito do Estado, (...), nada mais são do que formas ilusórias sob as quais são travadas as lutas efetivas entre as diferentes classes (...); segue-se também que toda classe que aspira à dominação, mesmo que essa dominação determine a abolição de toda a**

**antiga forma social e da dominação geral, como acontece com o proletariado, segue-se portanto que essa classe deve conquistar primeiro o poder político para apresentar por sua vez seu interesse próprio como sendo interesse geral, sendo obrigada a isso no primeiro momento.** (...) Por outro lado, o combate prático desses interesses particulares, que constantemente se chocam realmente com os interesses coletivos e ilusoriamente coletivos, torna necessária a intervenção prática e o refreamento por meio do interesse 'universal' ilusório sob forma de Estado. (ibid., p.28 – 30, grifo nosso)

Marx e Engels nos mostram que, é no seio das relações sociais que se produz a contradição maior, já que o mesmo trabalho que aliena também produz a força da transformação social. À medida que a força de cooperação dos indivíduos estiver pronta para tomar consciência daquilo que Marx e Engels chamam de um poder 'insuportável' (ibid.), será, portanto, o momento da máxima exploração da humanidade, do antagonismo entre o avanço das forças produtivas e a natureza das relações de produção. Esse momento se consubstanciará, inevitavelmente, na luta de classes; é o momento da tomada de consciência, onde a classe em si passa a ser classe para si.

O poder social, isto é, a força produtiva multiplicada que nasce da cooperação dos diversos indivíduos, condicionada pela divisão do trabalho, não aparece a esses indivíduos como sendo sua própria força conjugada, porque essa própria cooperação dos diversos indivíduos, condicionada pela divisão do trabalho, não aparece a esses indivíduos como sendo sua própria força conjugada, porque essa própria cooperação não é voluntária, mas sim natural; ela lhes aparece, ao contrário, como uma força estranha, situada fora deles, que não sabem de onde ela vem nem para onde vai, que portanto, não podem mais dominar e que, inversamente, percorre agora uma série particular de fases e de estádios de desenvolvimento, tão independente da vontade da marcha da humanidade, que na verdade é ela que dirige essa vontade e essa marcha da humanidade. (ibid., p.30)

Nesta sociedade, em que o trabalho é visto como uma categoria em geral \_ ou categoria simples, já que visto como "trabalho sem determinações, como trabalho, simplesmente" (LIMOEIRO, op. cit.) \_ onde são muitos e diversos os possíveis tipos de trabalho, o mesmo, portanto, perde a sua particularidade

enquanto categoria criativa, capaz de “humanizar o homem” na medida em que este trava uma relação direta com o produto do seu trabalho.

Ao tratar da divisão do trabalho como possibilidade de construção de uma categoria de análise geral, dada a sua imensa diversidade numa sociedade complexa \_ Marx, na Introdução à Crítica da economia Política, nos diz que:

A indiferença em relação ao gênero de trabalho determinado pressupõe uma totalidade muito desenvolvida de gêneros de trabalhos efetivos, nenhum dos quais domina os demais. Tampouco se produzem as abstrações mais gerais senão onde existe o desenvolvimento concreto mais rico, onde um aparece como comum a muitos, comum a todos. Então já não pode ser pensado somente sob uma forma particular. Por outro lado, essa abstração do trabalho em geral não é apenas o resultado intelectual de uma totalidade concreta de trabalhos. A indiferença em relação ao trabalho determinado corresponde a uma forma de sociedade na qual o gênero determinado de trabalho é fortuito, e, portanto, é-lhes indiferente. Nesse caso o trabalho se converteu não só como categoria, mas na efetividade em um meio de produzir riqueza em geral, deixando, como determinação, de se confundir com o indivíduo em sua particularidade. Esse estado de coisa se encontra mais desenvolvido na forma de existência mais moderna da sociedade burguesa (...). Aí, pois, a abstração da categoria ‘trabalho’, ‘trabalho em geral’, trabalho sans phrase (sem rodeios), ponto de partida da Economia moderna, torna-se pela primeira vez praticamente verdadeira. Assim, (...), a abstração mais simples, só aparece no entanto nessa abstração praticamente verdadeira como categoria da sociedade moderna. (p.17)

Assim, dada a complexidade das estruturas da realidade social capitalista, os homens se percebem determinados por relações objetivas de produção, da política, etc. É, portanto, a sua relação cotidiana com o real que os levam a perceber os efeitos da ação desta relação como algo que os impede de alcançar a essência da mesma. “A obviedade não coincide com a perspicuidade e a clareza da coisa em si; ou melhor, ela é a falta de clareza da representação da coisa” (Kosik, op.cit.; 2002, p.27). Ou seja, a simples observação não leva o homem a conhecer a essência da realidade. Ficando, desta forma, claro para nós que o conhecimento do real só se faz pela atividade científica, pelo “método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico.” (ibid., 39)

Kosik (ibid.) chama a atenção para o fato de que os diversos fenômenos existentes no cotidiano<sup>17</sup>, no dia-a-dia da atividade humana, são “formas fenomênicas da realidade” e que, portanto, penetram na consciência “daqueles que realizam uma determinada práxis histórica” assumindo um aspecto independente e natural, constituindo o mundo da *pseudoconcreticidade*. O autor alerta que:

A práxis de que se trata neste contexto é historicamente determinada e unilateral, é a práxis fragmentária dos indivíduos, baseada na divisão do trabalho, na divisão da sociedade em classes e na hierarquia de posições sociais que sobre ela se ergue. Nesta práxis se forma tanto o determinado ambiente material do indivíduo histórico, quanto a atmosfera espiritual em que a aparência superficial da realidade é fixada como mundo da pretensa intimidade, da confiança e da familiaridade em que o homem se move ‘naturalmente’ e com que tem de se avir na vida cotidiana. (p. 14-15)

---

O mundo da pseudoconcreticidade, tal como Kosik nos apresenta, constitui-se de um elemento de “duplo sentido”, ou de sentidos contraditórios. Por isso mesmo, dada a contradição, cria-se a dependência entre fenômeno e essência.

---

<sup>17</sup> Para Kosik o cotidiano ou a “práxis utilitária cotidiana” cria o ‘pensamento comum’ \_ em que são captados tanto a familiaridade com as coisas e o aspecto superficial das coisas quanto a técnica de tratamento das coisas \_ como forma de seu movimento e de sua existência. O pensamento comum é a forma ideológica do agir humano de todos os dias.” (2002, p. 19)

Nesse sentido: “A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário.” (p.15)

Kosik (ibid.) defende que a “destruição da pseudoconcreticidade” só se dará no processo de criação do mundo real, que se desenvolve no próprio movimento de construção da realidade vivida nas relações do homem social. Assim, a “destruição da pseudoconcreticidade” provocará a “liberalização” tanto do sujeito quanto do objeto, posto que “a realidade social dos homens se cria como união dialética de sujeito e objeto”. Sendo assim, a destruição da pseudoconcreticidade, se efetiva como:

- 1) crítica revolucionária da praxis humana (...); 2) pensamento dialético, que dissolve o mundo fetichizado da aparência para atingir a realidade e a ‘coisa em si’; 3) realizações da verdade e criação da realidade humana em um processo ontogenético, visto que para cada indivíduo humano o mundo da verdade é, ao mesmo tempo, uma criação própria, espiritual como indivíduo social-histórico. (p. 23-24)

Ainda, nos ajudando a pensar em relação ao “movimento exercido pelas contradições”, existentes nos diferentes fenômenos, MAO TSE TUNG(1979) destaca o caráter fundamental da “concepção dialética de mundo”. O autor defende ser esta, a concepção capaz de oferecer os métodos próprios para resolver tais contradições. Afirma que ao estudarmos a questão da “universalidade ou caráter absoluto da contradição”, iremos nos deparar com um “duplo significado”. O primeiro, diz o autor, mostrará que as contradições são encontradas no “processo de desenvolvimento de todo e qualquer fenômeno”; o

segundo apontará para a “amplitude do movimento da contradição”, já que a mesma está presente em todo o processo de desenvolvimento dos fenômenos, do princípio ao fim. Assim, podemos apreender que: “Em todos os fenômenos, a interdependência e a luta dos aspectos contrários que lhes são próprios determinam a sua vida e animam o seu desenvolvimento. Não há fenômeno que não contenha contradição. Sem contradições o mundo não existiria”. (ibid., p. 37)

Mediante os resultados do processo de elaboração do conhecimento que produziu a abordagem acima, entendemos que a divisão da sociedade em classes e a conseqüente divisão do trabalho humano, como nos mostram Marx e Engels (ibid.), refletem os interesses e as idéias da classe que detêm os meios de produção, sobrepondo-se aos interesses das demais classes. Portanto, esta realidade só será eliminada “por meio de uma transformação das circunstâncias existente, e não por deduções teóricas” (ibid.p.39). Transformação esta que só se dará à medida que a classe trabalhadora conquistar, pela via da luta de classes, o poder político e que possa, portanto, construir uma consciência coletiva, prevalecendo as idéias da classe trabalhadora e a distribuição verdadeiramente justa e igualitária das riquezas socialmente produzidas.

Ao analisarmos historicamente a realidade percebemos que não há retornos, mas, ao contrário, um mergulho em direção a essência escondida pelo fenômeno. Será, então, nesta direção \_ tendo como ponto de partida o real e seu movimento ininterrupto de vir a ser \_ que nos deteremos na indispensável tarefa de apreender os elementos que determinam o objeto de nossa investigação.

Tendo como suporte teórico para o nosso estudo os elementos trazidos pelo método científico-filosófico de Marx e Engels, passaremos ao Capítulo 1. Neste, faremos uma breve análise da história da educação física no Brasil. Tal esforço trará para o nosso estudo elementos necessários na tentativa de esclarecimento da importância da educação física nos diversos projetos que a sociedade brasileira viveu, principalmente, após os anos de 1930. A importância da educação física vivida no período de Getúlio Vargas é de interesse a presente pesquisa, posto que a produção deste fenômeno, como veremos, respondia a um projeto nacional, onde colocava-se como principal tarefa a formação de um sentimento de pertencimento nacional. Assistia-se a construção do cidadão voltado aos interesses exclusivos da Nação.

Diante de tal complexidade à educação física cabia contribuir para a efetivação desta tarefa, bem como, em outros períodos mais recentes da história (como por exemplo, nos anos de 1970, incentivados pela vitória da Copa do Mundo de futebol), quando, vinculou-se à imagem do futebol o lema maior do país: “Brasil, ame-o ou deixe-o”.

A Educação Física no contexto dos Governos Militares pode ser entendida a partir de uma perspectiva que tornou-se símbolo do período: a idéia de desenvolvimento e segurança. (...). De acordo com Castellani Filho (1994), o esporte foi elemento importante no quadro brasileiro do período e cumpriu, além do aprimoramento físico, a tarefa de desviar a atenção do ambiente coercitivo vivido pelo povo durante a ditadura militar. Dessa forma, o investimento e o apelo feito pelo Estado a instituição esportiva foi na direção do quesito "segurança", por meio do mascaramento da realidade. Nesse contexto, o professor de Educação Física fica incumbido da melhoria da "aptidão física" e da pirâmide esportiva, pois, o esporte nos anos 60 e 70 ganha cada vez mais espaço e passa até a legitimar a Educação Física (Bracht, 1999; apud.; Alves<sup>18</sup>).

Este foi, portanto, um outro destaque dado ao esporte e que, sem dúvida, refletiu na própria formação do professor de educação física e, também, na vida da educação física na escola.

Atualmente, ao vivermos um momento onde atletas, conhecidos mundialmente \_ entre estes, destacam-se os atletas brasileiros \_ são utilizados para divulgar o esporte como instrumento de conciliação de conflitos, podemos perceber que o mesmo [o esporte], responde a um outro projeto.

Assim, a relevância do capítulo 1 está em revelar em que medida a importância da educação física se dá em determinados períodos da história do Brasil. Nesse sentido, nossa investigação busca perceber a educação física enquanto fenômeno social, sendo utilizada estrategicamente para responder a um determinado projeto societário em momentos específicos da história.

---

<sup>18</sup> Wanderson Ferreira Alves: Professor da Universidade Estadual de Goiás (UEG) Mestrando em educação pela Universidade de Brasília (UnB - Brasil)

Será preciso, ainda, chamar a atenção para o fato de que a **Educação** como um todo, é chamada a cumprir esses papéis dentro da sociedade de classes e que, nesta totalidade, há uma configuração específica a ser assumida pela educação física. Junto a toda esta abordagem, a formação do professor de educação física está atravessada pelo individualismo, que vem sendo gestado em todos os setores da sociedade. Individualismo este, fortalecido por políticas de âmbito mundial (que serão analisadas mais detidamente no capítulo 2) que, contraditoriamente, se por um lado avançam aprofundando as relações sociais no fortalecimento da idéia do **indivíduo** estimulando a competitividade, por outro, buscam gerenciar os conflitos dando uma aparência de conflito individual; étnico; racial; de gênero, etc, em detrimento do concreto conflito de classes. Assim, busca-se a possibilidade de diluir o conflito maior entre as classes fundamentais e passa-se a trabalhar no nível de conflitos menores; localizados.

Este contexto serviu de base para estruturarmos este primeiro capítulo, na tentativa de apreender a funcionalidade da educação física, ao servir como instrumento ao sabor dos projetos dominantes.

## **1 \_ EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: PARA QUE? PARA QUEM?**

Partimos do princípio que o conhecimento, tratado na escola, é gestado diante de uma opção feita por determinadas referências científicas, políticas, filosóficas e culturais, ou seja, pela construção de uma visão específica sobre o mundo. Portanto, as diferentes ações pedagógicas observadas na prática escolar, são oriundas das disputas entre concepções distintas, conflitantes e/ou antagônicas. Nesse sentido, acreditamos que o surgimento de uma determinada prática pedagógica é sempre motivado por necessidades sociais concretas, decorrentes do modo como uma sociedade se relaciona e produz seus bens.

Diante deste pressuposto, entendemos que a educação física, enquanto prática pedagógica surge no contexto brasileiro como resultado de necessidades sociais concretas que “identificadas em diferentes momentos históricos, dão origem a diferentes entendimentos do que dela conhecemos”. (Coletivo de Autores; 1992. p. 50).

Certos de que a afirmação acima será útil ao desenvolvimento de nosso estudo, manifesta-se neste primeiro capítulo a necessidade de analisarmos a função da educação física durante o longo período do primeiro governo populista de Getúlio Vargas (1930-1945). Nesta direção nos interessará: **1º)** apreender a

função da educação, em sentido amplo, inserida naquele momento histórico do Brasil, identificando as especificidades daquele governo no controle do Estado e da sociedade brasileira, ao mesmo tempo em que vislumbrava-se garantias de direitos sociais. Tal busca será, portanto, de grande valia no sentido de revelar as particularidades e funcionalidades da educação física e do esporte para o projeto de país sob aquela realidade objetiva.

Esse entendimento nos servirá como base, pois, serão levadas em consideração na nossa análise as circunstâncias concretas que determinam as diferenças entre a instrumentalização da educação física no governo Vargas e a função da mesma no atual governo Lula. O discurso do governo Lula vincula à prática esportiva: o acesso à cidadania; a promessa de inclusão social e a produção do sentimento e do “orgulho de ser brasileiro”. Busca, com tais políticas, firmar-se dentro da sociedade e, acima de tudo, conquistar o seu apoio pela via do convencimento. Assim, as realidades objetivas existentes e que foram capazes de possibilitar a construção de cada projeto de sociedade específica, em períodos históricos distintos, não permitem que os mesmos se repitam ou reivindicem-se como possuidores dos mesmos objetivos.

Acreditamos que o debate desenvolvido neste primeiro capítulo contribuirá para percebermos a função da educação física e do esporte no Brasil nos dias de hoje, sob novas circunstâncias, onde se verifica o avanço e modernização das políticas neoliberais, discussão que enfrentaremos no capítulo 2.

Nesta direção, ainda, neste primeiro capítulo, iremos: **2º)** analisar a importância dos anos de 1980 na história da educação física brasileira, palco dos primeiros debates críticos deste campo. Justificamos o interesse neste ponto, pela necessidade de percebermos quais foram os debates e disputas de forças, criados acerca da chamada “crise epistemológica da educação física”. Este tema nos é caro posto que, ainda, identificamos sua pertinência e atualidade sobrevivendo sob a disputa teórico-metodológica inerente ao campo.

## **1.1 \_ Educação Física escolar no Estado Novo: um “novo homem” para uma nova indústria.**

‘Quem põe o nariz fora da porta, vê que este mundo não vai bem (...). Todos os dias enchem-se os jornais de uma tormenta de notícias que, se não matam, afligem profundamente (...). Um enxame de idéias novas, uma invasão de bárbaros, uma nova moral, a queda dos suspensórios, o aparecimento dos autos’. (Machado de Assis: 06.10.1895<sup>19</sup>)

O mundo vivia em fins do século XIX e início do século XX inúmeras transformações, abrangendo desde inovações técnicas à novas concepções de progressivo acúmulo de riquezas em determinadas nações, potências que estabeleciam-se gerando recursos, equipamentos e novas máquinas que, direta ou indiretamente, interferiam nas relações sociais da vida cotidiana.

Mesmo que tardiamente em relação aos países centrais, o Brasil inicia o seu processo de industrialização, principalmente nas primeiras décadas do século XX. De acordo com Alves e Belizário (2001), em 1900 muitos foram os fatos registrados no país já mudavam a rotina da vida urbana, a exemplo dos primeiros bondes movidos a eletricidade que começaram a circular na cidade de São Paulo, bem como toda a atenção que voltava-se para a nova arquitetura das cidades, praças e avenidas, que tomavam lugar de antigos cortiços, “expulsando da área um número grande de pessoas para regiões periféricas (...), dando origem as favelas”. (ibid.). Registra-se, ainda, neste período a chegada dos primeiros automóveis no país. Instaura-se, assim, uma nova era para a sociedade brasileira, que vai deixando de ser um país prioritariamente agro-exportados para adentrar ao mundo da industrialização, impulsionando o desenvolvimento do hábito do consumo.

Sob as influências de um novo contexto do capitalismo mundial, o Brasil vai percebendo a necessidade de um trabalhador adequado, ou seja, que respondesse às suas demandas. Desta forma, “o Brasil não ficou fora de um grande movimento mundial denominado *higienismo*, que abarcou desde uma nova visão urbanística e arquitetônica, até cuidados com a beleza e com a saúde”. (ibid., grifos do autor)

Iniciava-se, portanto, um projeto no sentido da produção de novos hábitos, novos costumes e uma nova moral que correspondesse àquele novo plano de

---

<sup>19</sup> Apud., Alves e Belizário, 2001, p.103.

sociedade. “Para essa nova sociedade, tornava-se necessário ‘construir’ um novo homem: mais forte, mais ágil, mais empreendedor”. (Coletivo de Autores; op.cit. p. 51). Estabelecido o projeto de construção do espírito nacionalista propagava-se o início do fim da dependência econômica nacional.

### **1.1.2 \_ Educação : instrumento de (con)formação dos novos hábitos da sociedade no Estado Novo.**

Gramsci distingue, no seio da estrutura ideológica, as organizações da difusão da ideologia daquelas que incorporam, em sua atividade geral, uma ‘fração cultural’. (...). As organizações culturais propriamente ditas são a Igreja, a organização escolar e as organizações da imprensa. (...) A organização escolar, seja sob controle do Estado ou de organismos privados, e até as universidades populares formam o segundo conjunto cultural da sociedade civil, onde novamente aparece a gradação da ideologia sob o controle da Universidade e da Academia (...). ( Portelli, 1997; p. 27)

É no período da Primeira República que se registra o início dos questionamentos sobre o modelo de educação, herdado do Império, que privilegiava a elite brasileira. Piletti e Piletti (1986, p. 188-189), nos mostram que, especialmente na década dos anos de 1920, a educação elitista entrou em crise, coincidindo com as crises do setor econômico, político, social e cultural.

Os ideais republicanos, que almejavam transformações em vários setores da vida nacional, não sendo diferente no que tange à emergente necessidade de democratização da educação, desencadearam e tornaram vitoriosa a Revolução de 1930, apoiada pela classe média e pelos seus ideais de democracia e de modernização da sociedade. Tais ideais, logo se revelariam frustrados já que: “o mesmo grupo agarrou-se ao poder, estabelecendo a ditadura do Estado Novo, em 1937, e impedindo a participação popular” (ibid.)

Era necessário ao Estado, contudo, sob tais circunstâncias, assumir a direção e organização da nova sociedade apresentando-se como o mais eficiente dos instrumentos, não só reformular as bases da economia e da política, mas, também, atuando para que se processasse “um indispensável refazer das

mentalidades. (...) O novo homem, só seria portador de uma nova ética quando se tornasse portador de direitos de cidadania que até então lhes haviam sido negado pelo Estado Liberal”. (Cabral, 1987; p. 75). Neste contexto, observaram-se avanços no que diz respeito às várias conquistas trabalhistas, direito ao voto para maiores de dezoito anos, de ambos os sexos, além de mudanças substanciais no campo da educação como, por exemplo, a construção dos princípios que elaboraram o sistema educativo brasileiro, “discutidos no decorrer da Primeira República e inscritos nas Constituições, de modo especial a partir de 1934, embora muitas vezes desrespeitada na prática”. (Piletti e Piletti; 1986. op.cit., p. 190). Os autores citados chamam a atenção para o fato de que, a partir de 1934 o Governo Federal passou a assumir novas atribuições como, por exemplo, realização da integração e o planejamento global da educação. Foram criados mecanismos normativos para todo o Brasil e para todos os níveis da educação, além de oferecer estímulo e assistência técnica, bem como, efetivar a sua função de Estado com poder de controle, supervisão e fiscalização sobre amplos setores da sociedade. Desta forma, uma efetiva estratégia político-ideológica foi construída com o intuito de eliminar a miséria e os contrastes sociais, onde todas as questões sociais eram vistas como questões nacionais.

Neste sentido, a questão operária foi tratada como questão de interesse de todos os brasileiros, como se transitassem em um campo neutro, sem disputas e distinção de classes. Todos, patrões e trabalhadores, deveriam colaborar para o desenvolvimento e crescimento da riqueza do Brasil. Houve, portanto, uma reordenação no campo de trabalho, além da formulação das leis trabalhistas, sindicais e previdenciárias e a criação da Justiça o Trabalho, como parte da “estratégia montada a partir do Ministério do Trabalho, indústria e comércio (...) Ela faria do trabalhador, acuado e sem direitos no Estado Liberal, um cidadão com direitos garantidos por lei.” (Cabral, op.cit., p.76)

O objetivo do Estado vai se delineando, ao assumir para si inúmeras atribuições de amplos setores da sociedade, como é possível constatar em um dos discursos de Getulio Vargas, em 1931, utilizado para esboçar a nova imagem das relações entre poder público e as atividades produtivas:

Examinando detidamente o fator de maior predominância na evolução social, penso não errar afirmando que a causa principal de falharem todos os sistemas econômicos, experimentados para estabelecer o equilíbrio das forças produtivas, se encontra na livre atividade permitida à atuação das energias naturais, isto é, na falta de organização do capital e do trabalho, elementos dinâmicos preponderantes no fenômeno da produção, cuja atividade cumpre, antes de tudo, **regular e disciplinar**. (Ianni, 1991. grifo nosso)

Neste ponto do estudo, acreditamos ser possível apreender como o Estado Novo, com a missão de reordenar a sociedade, recorreu a seus “Instrumentos ideológicos de autojustificação” (Cabral, op.cit., p.74). Para efetivar uma ideologia desenvolvimentista nacionalista, que permeasse todos os projetos do Estado Novo, era necessário, portanto, como já sinalizamos anteriormente, deslocar para si atribuições que, até então, estavam sob iniciativa de diferentes grupos ou instituições sociais, entre elas, as atribuições voltadas para as relações de trabalho, saúde pública, e ao que contempla especificamente o objetivo deste estudo, o projeto voltado à educação.

Desde a conquista do poder, em 1930, Getúlio Vargas declarava que a educação deveria ser tratada como objeto de salvação nacional, onde, inicialmente, apresentava-se como duas políticas opostas: “uma liberal e outra autoritária” (Cunha, 1980; apud. Faria Jr., 1987, p.15). De acordo com Faria Jr.(ibid.), a política educacional autoritária foi fundamentalmente influenciada pelas doutrinas fascistas, através de, segundo o autor, principalmente autores italianos.

### **1.1.3 \_ A Educação Física e o Estado Novo**

Foi, portanto, ante um complexo processo de transformação da sociedade brasileira que assistiu-se a criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1930, quase simultaneamente à criação do Ministério do Trabalho Indústria e comércio. Tais medidas sinalizavam a percepção do Estado sobre o significado dos direitos “oferecidos” ao novo cidadão brasileiro. O empenho transformador do Estado era estendido à implantação, em escala nacional, de uma política da educação e

saúde publicas. “A mente e o corpo seriam doravante cuidados por sua rede de escolas, de postos de saúde, de postos de alimentação básica (os SAPS) e de centros de civismo e de desportos.” (Cabral, op.cit., p.77)

O Estado dedicava-se tanto à organização do trabalho em busca da manutenção e reprodução da mão-de-obra no presente quanto com as questões relativas à educação e à prevenção das doenças e da manutenção da saúde, designadas à manutenção e equilíbrio social no futuro. Cabral (ibid.) chama a atenção para o fato de que o Estado Novo, além de ter recuperado práticas autoritárias, presentes na tradição política desde a Colônia à República Velha, também, ter se utilizado de ideologias modernas trazidas pelo desenvolvimento da psicologia, da sociologia e da pedagogia. Serviu-se da ideologia orientada pela educação e pela propaganda como instrumento eficiente de “adaptação do homem a seu ambiente social pelo consenso e não apenas pela coação que era exercida pela polícia política, pela censura, pelo Tribunal de Segurança Nacional.” (ibid. )

O conjunto desta abordagem nos impõe a tarefa de apreender qual era o significado da educação física, sob uma concepção tradicional de educação \_ inserida nas primeiras décadas do século XX, ao integrar o sistema educacional \_, influenciada pelas sistematizações sobre o exercício físico, conhecidas como Métodos Ginásticos de origem prioritariamente francesa e alemã e pela Instituição Militar.

No Brasil, a concepção tradicional de Educação Física começou a se articular a partir das influências das correntes alemã, sueca, americana e francesa que predominaram no final do século [séc. XIX] passando até meados deste século [séc. XX]. Esta concepção tradicional se caracteriza pela visão essencialista de homem, centrada na idéia de ‘natureza humana’. O homem é visto como constituído de uma essência imutável e o papel da educação é tornar existente a verdadeira essência humana. A ênfase desta concepção está na prescrição dos conteúdos julgados fundamentais para o desenvolvimento das potencialidades do ser humano, e na autoridade técnica e moral do professor, tendo em vista tornar o ensino eficiente nos aspectos físico, moral e intelectual. (Cavalcanti, p.26, 1985<sup>20</sup>.)

---

<sup>20</sup> Prof. Kátia Brandão Cavalcanti: professora da UFRJ e UGF; Mestre em educação Física.(1985)

Nesta época, a Educação Física escolar era entendida como atividade exclusivamente prática, contribuindo para não diferenciá-la da instrução militar. “Destaca-se que até essa época, os profissionais de Educação Física que atuavam nas escolas eram instrutores formados pelas instituições militares”. (Coletivo de Autores, op.cit., p. 53).

(...) os militares foram os pioneiros a incluir em seus programas de formação disciplinas ligadas à prática de exercícios físicos, tendo por isso grande influência na organização e no desenvolvimento inicial da Educação Física nas escolas e na sociedade como um todo. Junto com os imigrantes, que chegavam ao país e traziam conhecimentos adquiridos em seus países, fundamentalmente foram os militares os primeiros “professores” de Educação Física do país<sup>21</sup>. Mais ainda, desde aquele momento ficava delineada a ação fundamental dos militares na difusão de doutrinas de Educação Física (os métodos ginásticos) e a ligação entre a prática de atividades físicas e visões ligadas a civismo, patriotismo e ‘corpo saudável’. (Melo e Nascimento, 2000, p.2)

Segundo Faria Jr. (1987, op.cit.), Gustavo Capanema, então Ministro da Educação e Saúde do Estado Novo, foi quem iniciou a reorganização do Ministério criando a Divisão da Educação Física (DEF), que estava subordinada ao Departamento Nacional de Educação, órgão responsável pela administração das atividades referentes à educação física. O autor observa que, a implantação da DEF já sinalizava para uma ação estratégica diante do processo de evolução e criação do Estado Novo, quando a educação física já era vista como um instrumento eficiente no fortalecimento do Estado e como meio para o “aprimoramento da raça”, sendo este um dos pontos chave do ideário estodonovista. Faria Jr. (ibid.) destaca o artigo 131 da Constituição de 1937, mostrando como naquele período histórico cabia à educação física um papel preponderante ante o projeto dominante do Estado. Cabia, portanto, determinar ao artigo 131 que: ‘a Educação Física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não

---

<sup>21</sup> Para os que desejarem maiores informações sobre este tema específico consultar: MELO, Vitor Andrade de. Militares e Imigrantes: “professores” de Educação Física nas escolas brasileiras do século XIX. In: MELO, Vitor Andrade de (org.). Encontro Fluminense de Educação Física Escolar, 1, Niterói, 1996. Anais; e MELO, Vitor Andrade de. A Educação Física nas escolas brasileiras do século XIX: esporte ou ginástica? In: FERREIRA NETO, Amarílio (org.). Pesquisa Histórica na Educação Física – volume 3. Aracruz: Ed. Faculdade de Ciências Humanas de Aracruz, 1990.

podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência<sup>22</sup>.

Ainda, diante da mesma perspectiva abordada acima, Melo e Nascimento (op.cit., 2000), chamam a atenção para o fato de que naquele momento “ a Educação Física estava ligada a um projeto de *segurança nacional*, algo muito mais complexo do que simples preocupações com uma disciplina escolar”. (grifos do autor)

Neste contexto, o DEF era o órgão responsável pelo controle do artigo supra citado (131), porém, esbarrava-se no problema da escassez de recursos humanos para a sua consecução e da inexistência de uma organização que cuidasse da educação física fora do âmbito escolar.

Em 1939, por meio do Decreto-Lei nº 1190, cria-se a Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) que compreendia as seções fundamentais de filosofia, de ciências, de letras, de pedagogia e uma especial de didática. (Faria Jr, 1987; op.cit). Era conferido o título de Bacharel aos alunos que completassem os respectivos cursos citados acima, no tempo previsto de três anos, e ‘ao bacharel que concluísse o curso de didática seria outorgado o diploma de Licenciado’.<sup>23</sup> (ibid.)

Criou-se, \_ diante circunstâncias até aqui apresentadas \_ via decreto nº 1212<sup>24</sup>, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, ENEFD, na Universidade do Brasil, que serviria de modelo de todas as outras que viessem existir. A ENEFD , de acordo com o Decreto nº 1212, tinha como uma de suas finalidades formar técnicos em Educação Física. Faria Jr. (ibid.) chama-nos a atenção para o fato de que, simultaneamente à sua criação, surge um constrangimento ao verificar-se quem dentro de uma mesma universidade, sejam criadas duas unidades universitárias voltadas para a habilitação de professores, de concepções antagônicas. Pode-se admitir segundo este autor, que a explicação para tal ação esteja no fato de que “dentro do projeto do Estado Novo a Educação Física teria funções diferentes das demais disciplinas integrantes dos currículos das escolas secundárias”. (ibid., p. 17)

---

<sup>22</sup> BRASIL, Carta Outorgada, 10 de Novembro de 1937. (Faria Jr. op. cit, 1987)

<sup>23</sup> BRASIL, Decreto-Lei nº 1190 de 4 de Abril de 1939. (Faria Jr. ibid., 1987)

<sup>24</sup> BRASIL, Decreto-Lei nº 1212 de 17 de abril de 1939 (ibid.)

Registra-se, assim, uma grande diferença de concepções dos grupos responsáveis por organizar a FNFi e a ENEFD. Por exemplo, enquanto para o ingresso dos candidatos a FNFi exigia-se o curso secundário complementar<sup>25</sup>, aos candidatos a ENEFD era exigido apenas o curso secundário fundamental. Um outro exemplo é o fato de que na FNFi predominavam profissões com uma visão voltada para a formação de professor, já na ENEFD havia forte presença de militares, ocupando-se de vários cargos, comprometidos com o ideário estadonovista, possuidores de uma visão tecnicista de educação física. Faria Jr. (ibid.) mostra-nos que tal prática sustentava-se no fato da criação da ENEFD estar representado pelos interesses dos militares, revela o empenho neste projeto por parte de figuras do mais alto escalão do poder militar e cita como exemplo, o fato de que: “ o Major João Barbosa Leite influenciou de modo decisivo na elaboração do Decreto-Lei nº 1212” (Colombo<sup>26</sup>. 1957. p.15; apud. ibid. p.17). O Decreto em questão possibilitaria a formação de técnicos na área da educação física e dos desportos.

É muito provável que existissem resistências internas de alguns intelectuais que não desejavam ver na universidade uma profissão que, segundo eles, ‘não necessitava de formação superior’, sem falar na ‘ênfase que dava ao físico em detrimento do intelectual’. Mas o desenvolvimento da Educação Física brasileira era uma questão de tempo, pois estava também diretamente ligada aos interesses governamentais do momento. (Melo e Nascimento, op.cit., 2000, p. 9-10)

A educação física escolar começou a ser vista como importante instrumento de aprimoramento físico dos indivíduos, proporcionando-lhes força física, promovendo saúde e deixando-os aptos a contribuir para o desenvolvimento da indústria, dos exércitos e, conseqüentemente, para a soberania da Nação. Este discurso fazia parte de uma ideologia de sustentação do Estado Novo que tinha como justificativa à introdução da educação física no

---

<sup>25</sup> Faria Jr. (op.cit., p. 18) nos mostra contrário à ENEFD, a FNFi “era reclamado o curso secundário complementar, que, pelo Decreto nº 19890/31, se destinava a preparar os candidatos ao Curso superior”.

<sup>26</sup> COLOMBO, Alfredo. Homenagem aos Ex-Ditadores da Divisão de Educação Física, Major João Barbosa Leite e Coronel Caio Miranda. Boletim de Educação Física. Rio de Janeiro. VI (15): 13-20, dezembro de 1957.

sistema escolar “desenvolver e fortalecer física e moralmente os indivíduos”. (Coletivo de Autores, op. cit. P. 52)

Outro fato pode nos ajudar a esclarecer o porquê de persistir, durante todo o período do Estado Novo, a preponderância da visão voltada à formação do técnico em educação física, em detrimento da formação do professor licenciado. A atuação do técnico não ficaria restrita ao ensino secundário. Poderia, portanto, auxiliar no fortalecimento do Estado e no “aprimoramento da raça brasileira”. (Faria Jr., op. cit. P. 18). Nesse sentido, a educação física se apresentava “impregnada de um caráter para-militar”. (ibid.)

A necessidade de uma educação física que pudesse atuar fora do âmbito escolar, com o caráter para-militar, apontado acima, é previsto no artigo 132 da Constituição de 1937. Surge, assim, uma organização denominada Juventude Brasileira sob o Decreto nº 2072 que, segundo Faria Jr. apresentava “algumas características similares com as de outros países totalitários como: a Hitlerjugend (Alemanha), Giovanni Italiane (Itália), Mocidade Comunista (URSS)”. Os objetivos da “Juventude Brasileira”, tal e qual foram previsto pelo Decreto 2071, seria o de proporcionar o: “enquadramento de toda a infância compreendida entre 7 e 8 anos de idade e toda a juventude incluída em idade de 11 a 18 anos. Sendo que para alunos matriculados em estabelecimentos de ensino oficial, a inscrição era de cunho obrigatório, já para os não matriculados a inscrição era facultativa”. (ibid.)

A educação física assumiu o discurso do Estado Novo e colocou-se a serviço do mesmo ao expressar-se como instrumento eficaz na conquista da unidade nacional, tão propagada por tal discurso dominante. Este era o discurso dos teóricos da educação física à época e que, portanto, destacavam e defendiam a presença natural de três valores inerentes à mesma, são eles: “integração, aperfeiçoamento da raça e o sentimento nacionalista”. (ibid.)

Este cenário, montado até este ponto do estudo, só sofreu mudanças com o fim do Estado Novo que, em 1945, sob o disposto no Decreto 8270/45<sup>27</sup>, procurou-se aproximar a formação do professor de educação física da dos demais

---

<sup>27</sup> BRASIL. Decreto-Lei nº 8270 de 3 de dezembro de 1945. (Diário Oficial de 5 de dezembro de 1945). (Faria Jr. op. cit, 1987)

integrantes do magistério, alterando, entre outros aspectos, a duração do curso para três anos.

## **1.2 \_ As origens do debate crítico no campo da educação física no Brasil.**

Como foi possível observar anteriormente, a Educação Física exerceu um importante papel junto à função reordenadora assumida pelo Estado Novo, anunciado como o grande “inovador dos padrões de conduta e como saneador da desordem prevalecente no Estado Liberal que se esgotara em 1930”. (Cabral, op. cit., 1987).

Um novo estado não pode prescindir de um novo homem. Fazia-se mister que este fosse o orgulho de sua pátria e de sua nacionalidade. Para isto o Jeca Tatu, modelado na literatura da década de 1920 por Monteiro Lobato, protótipo do desprezível e irrecuperável homem brasileiro marginalizado, maltrapilho, indolente, desnutrido, incapaz teria de ser transformado, na sua imagem de dignidade humana, no brasileiro trabalhador, operoso, interessado. O novo homem, só seria portador de uma nova ética quando se tornasse portador de direitos de cidadania que até então lhes haviam sido negado pelo Estado Liberal. (ibid., p. 75)

As idéias acima parecem sintetizar o que representava o projeto de desenvolvimento nacional das décadas de 1930-40, onde, iniciou-se a montagem de uma estratégia político-ideológica na busca pelo “combate à indigência e ao desgarramento social”. (ibid.). Sob esta perspectiva, pautada por uma concepção tradicional de educação, a educação física apoiava-se numa “visão essencialista de homem, centrada na idéia de ‘natureza humana’” (Cavalcanti, op.cit.).

Após a II Grande Guerra Mundial o Brasil assimila uma outra concepção de educação, a chamada educação humanista. Esta, ao contrário da visão tradicional, “tem como ponto de partida a visão de homem centrada na existência, na vida, na atividade”. (ibid.). Iniciam-se, sob a concepção humanista, os primeiros movimentos no sentido da crítica à educação física tradicional.

Mais tarde, sob novas condições impostas ao país, foi possível observar a estruturação de uma concepção tecnicista de educação física a partir da década dos anos de 1970. Esta, teve como pressuposto o princípio da 'neutralidade científica'. Segundo Cavalcanti:

A maior preocupação da Educação Física Tecnicista é formar indivíduos eficientes, capazes de contribuir para o aumento da produtividade da sociedade. (...) A atividade física desenvolvida na escola, na instituição esportiva ou estimulada através dos meios de comunicação de massa, visa, portanto, manter o equilíbrio social vigente. (ibid., p.26)

Esse breve histórico da Educação e, especificamente, da educação física no Brasil chama a atenção para a tamanha sujeição e adaptação frente aos projetos da classe no poder. Diante desse processo de instrumentalização funcional a educação física vivencia suas dificuldades concretas de inserção num contexto mais amplo da educação, enquanto área de intervenção social e produtora de conhecimento. A este respeito, Bracht (1986) sinaliza para o fato de que muitos educadores do campo específico da educação física têm utilizado como justificativa para a inclusão da mesma nos currículos escolares, o argumento da contribuição da atividade física e esportiva na integração e socialização das crianças e jovens:

Todas estas afirmações têm em comum o fato de serem afirmações que identificam um papel positivo-funcional para o esporte no processo educativo; privilegiam os aspectos positivos-funcionais camuflando, desta forma, os disfuncionais. Estas posições não partem de uma análise crítica da relação entre a Educação Física/Esporte e o contexto sócio-econômico-político e cultural em que se objetivam, e sim, da análise da Educação Física/Esporte enquanto instituições autônomas e isoladas, ou quando muito, como instituições funcionais, (...) que devem colaborar para a funcionalidade e harmonia da sociedade na qual se insere. (p. 63)

Assim, "a discussão epistemológica na área da educação física vai se acentuar na década de 1980, década na qual instaura também o debate em torno

da ‘crise’ da educação física” (BRACHT, 2003, p.10). A partir de tais condições possibilitou-se a construção dos primeiros passos neste campo do conhecimento, em direção ao debate crítico sobre sua “função sócio-política conservadora no interior da escola.” (Coletivo de Autores, op. cit., p. 49).

No início, os questionamentos giravam em torno da “discussão epistemológica na área da educação física” (Bracht, op.cit., 2003). Esses debates surgem diante de um contexto histórico de luta pela redemocratização do espaço político no Brasil, onde, sob o ponto de vista da produção do conhecimento, na área específica à educação física, “reivindicou-se a consolidação de outros olhares científicos que não os exclusivamente provenientes da área biológica, dominantes desde a consolidação da educação física no início do século passado [século XX], mas também os das ciências sociais e humanas.” (Nozaki, 2004, p.109).

A Educação Física até a década de 70 não encontra oposição a perspectiva conservadora que reveste suas práticas. A perspectiva da aptidão física, a esportivização e a idéia de neutralidade da prática pedagógica eram o ideário da época. Eram estes os elementos balizadores da formação do professor. Contudo, a partir da década de 80, como vários autores assinalam (Bracht, 1992; Coletivo de Autores, 1992; Castellani Filho, 1994; entre outros), a Educação Física passa por movimentos renovadores e é nesse âmbito que se pode localizar a concepção conhecida por pedagogia crítico-superadora.

A pedagogia crítico-superadora representa a repercussão [sic!] da pedagogia histórico-crítica no campo da Educação Física. **Foi sistematizada por um Coletivo de Autores e publicada em livro em 1992, constituindo-se em uma importante contribuição para essa área do conhecimento no Brasil. Nessa perspectiva de Educação Física o objetivo não é o aprimoramento das capacidades físicas ou o rendimento esportivo, mas sim o de propiciar aos alunos a apropriação crítica da cultura corporal historicamente produzida pela humanidade.** (Alves; op. cit., grifo nosso)

Nesse contexto, apresentou-se a elaboração dos primeiros elementos que sinalizavam para uma abordagem mais crítica sobre a educação física. Nozaki (ibid.) nos mostra que o fato da discussão da área da educação física ter crescido

no momento de resgate da democracia nacional, parece estar respaldado na possibilidade de se perceber um amadurecimento teórico sobre a área além da possibilidade de um novo cenário político, criado pelo processo de abertura política pós-regime militar.

Foi possível, a partir daí, refletir sobre as disputas e interesses inerentes ao campo da educação física no Brasil. Os debates colocados seguiam na direção de apreender o sentido da educação física escolar, onde, surge uma questão emblemática para o campo: ‘o que é educação física?’(Coletivo de Autores, op.cit.,p.50). Evidenciou-se, portanto, o avanço e o fortalecimento de um espaço de disputas reais, presente, ainda hoje, em tempos de aprofundamento das políticas neoliberais no Brasil, alvo de nossa análise em um outro momento deste texto.

Na verdade a questão pedagógica no âmbito da Educação Física brasileira sofreu um arrefecimento nos anos 70, ao passo que a instituição esportiva alcançava uma maior importância econômica e política. Teorizar na Educação Física era pensá-la em termos da biomecânica ou da fisiologia do exercício, enquanto o aspecto pedagógico era preocupação apenas dos que buscavam um método mais eficiente para ensinar determinada destreza (Bracht, 1999; apud. Alves). Em um horizonte como esse em que a Educação Física estava inscrita, a formação do professor na concepção de educador era cada vez menos necessária, afinal, se o objetivo correspondia a melhoria da aptidão física e aos resultados esportivos, restava pouco espaço para pensar a educação. (Alves. op. cit)

Percebe-se entre os trabalhadores da educação física, em meio aos anos de 1970 e 1980, a existência de duas visões predominantes. São elas: “visões a-históricas do papel social da Educação Física, como também, circunscrevem-se no âmbito das teorias acríticas da Educação” (Saviani<sup>28</sup>, 1984; apud., Bracht p. 62). Bracht (ibid.) indica que tais visões promovem a análise da relação da educação física com o contexto social de forma funcionalista, assumindo o papel

---

<sup>28</sup> SAVIANI, D. Escola e democracia. São Paulo, Autores Associados/Cortez Ed., 1984.

de “formar física e psiquicamente um cidadão que desempenhe o melhor possível, o papel a ele atribuído na prática social.”

Observamos, porém, que tais posicionamentos sempre estiveram em disputa, durante toda a história da educação física escolar no Brasil: um grupo que entende a educação física como uma prática exclusiva à promoção da aptidão física dos indivíduos, colaborando para o desenvolvimento social, formando indivíduos aptos, ativos e úteis à sociedade. Um segundo grupo, que busca uma superação da visão anterior, soma à visão de melhora da aptidão física, defendida pelo primeiro grupo, o papel da educação física no desenvolvimento do intelecto, ou domínio cognitivo, do desenvolvimento do domínio psicomotor e da manutenção do equilíbrio emocional e afetivo. Bracht (ibid.) chama a atenção para o fato de que estes dois grupos representavam, respectivamente, as visões ‘biológica’ e ‘bio-psicológica’ da educação física e que, portanto, refletiam a predominância do posicionamento dos profissionais da educação física brasileira, onde um grupo defendia o desenvolvimento da mente, enquanto o outro defendia o desenvolvimento corpo, como se fossem compartimentos estanques.

Contudo, constatamos que, neste período, houve uma mudança que apontava para outras concepções de mundo e de homem gerando, conseqüentemente, uma gama de reestruturações na prática da educação física, mediadas por modificações profundas pelas quais passava a sociedade brasileira naquele momento.

Todavia, responder a pergunta ‘o que é Educação Física?’ exige uma análise criteriosa e rigorosa do que a Educação Física vem sendo. Uma teoria da prática pedagógica denominada Educação Física vai, necessariamente, ocupar-se de tensão entre o que vem sendo e o que deveria ser, ou seja, da dialética entre o velho e o novo. Mas, o que a Educação Física vem sendo? (Coletivo de Autores, op. cit., p. 50)

A partir dos anos de 1990 o país constrói, sob um outro contexto, profundas reestruturações políticas e econômicas \_ distintas às décadas antecessoras \_ mediadas pelo agravamento da crise do capital, o avanço dos projetos neoconservadores e das políticas neoliberais. Todo esse cenário de

transformações e readaptações no capitalismo mundial, desencadeou uma nova ordem na base produtiva motivando, assim, a reestruturação do padrão de acúmulo de riquezas, desembocando no que se conhece atualmente por padrão flexível.

Há, portanto, em função desta materialidade, uma mudança no mundo do trabalho, impondo a necessidade de um novo tipo de formação humana, baseada no modelo de competências, resultado da própria reestruturação produtiva. Tais mudanças promoveram interferências diretas na educação, gerando uma outra configuração nas relações de trabalho. Nesta direção, a escola transformou-se em (con)formadora de massas de trabalhadores dentro de uma renovada lógica de organização de produção que, porém, ao mesmo tempo, era conservadora à medida que se prestava a prolongar e aprofundar as condições de exploração e precarização do trabalho, inerentes ao modo de produção capitalista.

A este respeito, NEVES (2000) nos traz uma rigorosa análise, apontando para os caminhos impostos aos projetos educacionais, a partir dos anos de 1990 no Brasil, sobretudo, a partir do governo Collor. A autora aponta para o fato de que todas essas novas condutas adotadas pelo país:

(...); vieram se consubstanciando em elementos determinantes da atualização dos conteúdos das várias propostas educacionais que vinham sendo construídas ao longo da década passada [anos de 1980], pelo bloco no poder e pelos vários sujeitos políticos coletivos, notadamente, o empresariado industrial, os empresários leigos do ensino, a Igreja católica, o sindicalismo autônomo dos trabalhadores, e os especialistas em educação. Os anos iniciais desta década introduzem, sob denominações diversas e significados múltiplos, a temática da qualidade do ensino, agora nitidamente referida à relação entre educação e produção. (...) Até o final do primeiro ano de governo [Collor], as diretrizes educacionais seguiram a pauta de campanha definida no *Projeto Brasil Novo*, quando cabia à educação o papel de resgate da dívida social. No início de 1991, quando o Governo Collor entra na fase liberal-modernizante(...), a educação assume o papel de instrumento de aumento de competitividade da produção nacional diante da comunidade internacional, dentro de parâmetros científicos e tecnológicos essenciais à terceira revolução industrial(...). Assim, o projeto liberal-corporativo social de Collor coloca, explicitamente, a educação a serviço da reprodução ampliada do capital. (p. 5-6)

Compreender e analisar as circunstâncias sobre as quais tais mudanças se concretizaram e emergiram, despontam como elementos indispensáveis à análise

do nosso objeto de pesquisa. Justificamos, assim, a abordagem mais detida sobre o tema no início do capítulo que se segue. Desta forma, acreditamos ser possível remontar o cenário no qual a educação física brasileira, enquanto parte articulada de um todo, foi assimilando um contorno mercadológico, sofrendo implicações diretas da grande mídia que veiculava a expansão e radicalização das atividades corporais e esportivas; a busca por um corpo ideal e aparentemente compatível com o que é, então, exigido pela sociedade globalizada e, especificamente, pelo mercado de trabalho. Todo esse *glamour* demandaria cuidados de “profissionais especializados”, que pudessem dar conta de satisfazer os novos setores e nichos de mercado.

Defendemos a idéia de que esses são elementos de um contexto complexo que serviu de suporte e impulso ao já existente discurso liberal e conservador de uma parcela da educação física brasileira sendo, assim, determinantes para o processo que desencadeou: a) o desprezo da educação física enquanto elemento de uma pedagogia voltada à formação do homem na sua integralidade e que, sobretudo, num contexto de reestruturação das bases produtivas, se esforçou por revelar o caráter desnecessário da mesma enquanto disciplina que comporia as novas exigências de formação da nova força de trabalho flexível; b) a fragmentação e descaracterização da formação docente do trabalhador de educação física minimizando a disputa no interior da universidade, transformando-a em espaço privilegiado para (con)formação de aprendizes da auto-gestão e do empreendedorismo e para a competitividade acirrada do mercado; naturalizando, assim, a disputa do dia-a-dia com os seus pares pela **venda de seus serviços**.

Numa perspectiva crítica, buscando analisar circunstâncias onde prevalece a concepção do “que vença o melhor”, continuaremos o nosso estudo objetivando apreender a influência do discurso do sistema CONFED/CREFs enquanto órgão disseminador da idéia de uma educação física voltada à satisfação do mercado e que, portanto, defende a formação para atender às constantes variações de humores deste mercado.

Os argumentos expostos no parágrafo anterior nos impulsionarão a explorar no capítulo que se segue, Capítulo 2, as mediações que produziram a reforma político-jurídica do Estado brasileiro e que produziram as condições para a liberalização e mercadorização da educação em nosso país. É nesse contexto,

portanto, que nos interessa analisar as mudanças estruturais sofridas pela educação física brasileira, tendo em vista que a regulamentação da profissão e a criação do sistema CONFEF/CREFs representam a expressão maior \_ dentro deste campo específico \_ de todo esse processo de mudanças estruturais vividas pelo país.

## **2 \_ REESTRUTURAÇÃO DO MUNDO DO TRABALHO, REFORMA DO ESTADO E EDUCAÇÃO FÍSICA: O QUE TEM A VER COM O QUE?**

O modo de produção capitalista, reforçando o que já foi discutido até este ponto do estudo, tem nas relações de mercado a engrenagem fundamental para aumento dos lucros e o acúmulo de riquezas, assim, produz inúmeros mecanismos no sentido de driblar as constantes crises e as contradições, cada vez mais perceptíveis e intrínsecas ao sistema. Assim, o que parece ter se consubstanciado como uma promessa do capital \_ apontando para a garantia de igualdade e liberdade a todos \_ vem, contraditoriamente, se apresentando cada vez mais impossível de ser cumprida na medida em que este argumento vai contra a sua própria lógica.

Desta forma \_ movido pela exploração, pelas desigualdades e pela produção da pobreza \_ o modo de produção capitalista vem, historicamente, produzindo a consciência dos homens e a forma pela qual esses homens "produzem seus bens materiais e espirituais" (MARX e ENGELS). Portanto, imersa nesta materialidade, a sociedade capitalista estabelece as condições nas

quais estarão submetidos os bens socialmente produzidos e, sobretudo, definindo como estes serão distribuídos.

Tomando a compreensão acima como fundamento, MARX e ENGELS nos mostram que as relações sociais de produção, em qualquer modo de produção, não dependem da vontade de uma sociedade ou dos sujeitos que produzem nesta sociedade, mas, isto sim, dependem das circunstâncias que originaram e provocaram o desenvolvimento de toda a estrutura social.

Será preciso grande perspicácia para compreender que as idéias dos homens, suas noções e concepções, numa palavra, que a consciência do homem se modifica com cada mudança nas condições de sua existência material, em suas relações sociais, em sua vida social? O que demonstra a história das idéias senão que a produção intelectual se modifica à proporção que se modifica a produção material? As idéias dominantes de uma época são sempre as idéias da classe dominante. (HAROLD J. LASKI, p.111)<sup>29</sup>

Sendo assim, as relações humanas, dentro do modo de produção capitalista, têm na apropriação privada dos meios de produção a base onde se materializam as relações sociais decorrentes deste sistema caracterizando-se, desta forma, as condições de produção material nas quais (sobre)vivem essas sociedades.

Portanto, sem perder a lógica sistêmica abordada acima como fio condutor em nossa análise, observaremos o processo que resultou em um novo padrão de acúmulo de riquezas no modo de produção capitalista, mais conhecido por "*acumulação flexível*" (HARVEY, 1992). Como elemento fundamental desse movimento de reestruturação e busca de equilíbrio, o sistema capitalista passa a introduzir políticas de ajustes\_ já abordadas brevemente em outro ponto deste estudo \_ objetivando acomodar as forças produtivas ao seu atual estágio de produção. Tais ajustes, estruturais e políticos, tomaram vulto nos inúmeros projetos de privatização institucional, produzindo-se, nesse sentido, uma corrida pela valorização do espaço privado em detrimento do público, afetando, entre

---

<sup>29</sup> Harold J. Laski. O Manifesto Comunista de Marx e Engels. (Texto em comemoração ao centenário do manifesto comunista.)

outros setores, o sistema educacional que passou a se guiar sob orientações de organismos financeiros internacionais<sup>30</sup>, especialmente Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI).

Tais organismos, supra citados, originários de perspectivas ultra-conservadoras, são equipados de concepções próprias no que diz respeito a quais os rumos a serem tomados pelos países, política e economicamente, submissos ao grande capital. Tanto é assim que tais países, cada qual diante de suas especificidades, passam à construção de circunstâncias que possibilitem a implantação de tais concepções e orientações que, grosso modo, têm relação com suas políticas de estímulo ao crédito e assistência a setores pobres, miseráveis e desprovidos de quaisquer direitos. Institucionaliza-se, neste contexto, o discurso do alívio e diminuição da pobreza, da ação voluntária e da busca da cidadania pela inserção social.

A profunda recessão de 1973, exacerbada pelo choque do petróleo, evidentemente retirou o mundo capitalista do sufocante torpor da 'estagflação' (estagnação da produção de bens e alta inflação de preços) e pôs em movimento um conjunto de processos que solaparam o compromisso fordista. Em consequência, as décadas de 70 e 80 foram um conturbado período de reestruturação econômica e de reajustamento social e político [ ]. No espaço social criado por todas essas oscilações e incertezas, uma série de novas experiências nos domínios da organização industrial e da vida social e política começou a tomar forma. Essas experiências podem representar os primeiros ímpetus da passagem para um regime de acumulação inteiramente novo, associado com um sistema de regulamentação política e social bem distinta. (ibid., p.140)

Miriam Limoeiro, ao refletir sobre as estratégias de gerenciamento da crise do capital, diz que as idéias dominantes se empenham em defender a globalização como uma realidade inevitável. A autora diz que tais idéias se fundamentam no discurso de que "a própria realidade seria inevitável" e, portanto, imutável tendo em vista o que já está colocado. É, portanto, nesta direção que o pensamento dominante persegue seu alvo:

---

<sup>30</sup> Para uma análise mais aprofundada consultar: Fonseca (1995); Frigotto (2000); Gentili (1999); Boron (2001); Neves (2000 e 2005) e Leher (2003 e 2005).

[...] sobre a ideologia do pensamento único, a qual decretou que somente uma política econômica é possível de agora em diante e que somente os critérios do neoliberalismo e do mercado (competitividade, produtividade, livre-troca, rentabilidade, etc.) permitem a uma sociedade sobreviver num planeta que se tornou uma selva concorrencial'. (RAMONET<sup>31</sup>, 1997; apud. LIMOEIRO, 1999, p.97)

Diante de todas as construções ideológicas demandadas pelo capital e pelo novo padrão flexível, verifica-se a influência de uma nova ordem mundial na busca incessante por acúmulo de riquezas e, na mesma velocidade, aumento de força e poder. O mundo do trabalho subsumido, então, a esta nova lógica e ao grande avanço tecnológico acelerado, experimenta uma significativa reestruturação em suas bases produtivas. O mercado torna-se neste contexto, o grande comandante de uma infinidade de operações financeiras, por toda parte do mundo e a qualquer instante, além de promover um verdadeiro avanço na produção de novos costumes e necessidades a serem consumidos. Desta forma, o capital tem dominado territórios e povos cada vez mais distantes, numa relação espaço-tempo cada vez menor, que para HARVEY (op.cit, 1992), significa "um novo movimento", ou um movimento que propicia uma "compressão espaço-tempo no mundo capitalista".

A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado 'setor de serviços', bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas (...). Ela também envolve um movimento que chamarei de 'compressão espaço-tempo' no mundo capitalista \_ os horizontes temporais da tomada de decisões privada e pública se estreitam, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitam cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variegado. (ibid., p.140)

Ao observar este cenário, é preciso não perder de vista que trata-se da maior das contradições históricas inerentes ao sistema capitalista. Tal contradição objetiva-se na busca incessante pela manutenção da lógica capitalista de

---

<sup>31</sup> RAMONET, Ignacio (1997). La marchandisation du monde, Le Monde Diplomatique \_ Manière de voir (mar.).

produção, reduzindo ao máximo o avanço das forças produtivas \_ redução significativa sempre na direção das mudanças nas relações de produção a favor do trabalho.

O esforço realizado até aqui justifica-se na necessidade de apreendermos a essência da lógica capitalista destacando, neste contexto, a educação enquanto meio de produção. Este esforço faz-se necessário na medida em que identificamos as mediações capazes de redirecionar a formação do trabalhador brasileiro das últimas décadas do século XX e início do século XXI, onde à educação impõe-se um caráter utilitarista para atender às demandas de acumulação capitalista.

De acordo com FRIGOTTO (2000), o ritmo imposto no país nas décadas de 60/70 no Brasil, proveniente do padrão de acumulação fordista, de produtividade em massa, demandaram a teoria do capital humano. O autor mostra que diante de um contexto de crises há uma redefinição ou, no seu dizer, uma “metamorfose” de referências teóricas e conceitos, seguindo novas ideologias demandadas das relações capitalistas daquele momento específico. Surge, portanto, para adequar-se a materialidade imposta pelo padrão flexível, a “tese da *sociedade do conhecimento e da qualidade total, nos anos 80/90*” (p.78)\_ base ideológica das relações do capitalismo globalizado.<sup>32</sup>

Alia-se ao conjunto de estratégias do capital, no anseio por redefinir sua base de acúmulo de riquezas, a emergência da introdução de um novo modelo de formação e qualificação do trabalhador que, apoiado no discurso da empregabilidade e eminente incentivo à competitividade, servisse de sustentação a esta etapa do capitalismo. Como nos mostra Frigotto (ibid., p.97) muitos foram “os conceitos ligados ao processo de qualificação e formação humana: qualidade total, trabalho participativo, formação flexível, abstrata e polivalente”. Todos esses conceitos surgem em defesa de um modelo que busca a aceleração da produção

---

<sup>32</sup> Ver em FRIGOTTO, para uma discussão mais detida sobre o significado da crise teórica redirecionando conceitos e categorias ante a crise do capital vivida nos fins do século XX e, especificamente apreender o significado da metamorfose da teoria do capital humano para o que hoje caracteriza-se na sociedade do conhecimento \_ servindo de argumento à reestruturação vivida pelo mundo do trabalho nas décadas de 80 e 90 ver: FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da Razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: (org.) GENTILI, Pablo. Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação. 7ª ed. Vozes. Petrópolis. 2000.

de mercadorias e que, por seguir alimentando a lógica do sistema, não dá lugar à produção do conhecimento.

Adotando o mesmo ritmo incorporado a outras instituições e vivendo todo o processo de mudanças complexas<sup>33</sup> \_ que tanto influenciam a relação entre trabalho e educação \_ a Universidade passa de certa forma, a servir aos anseios do capital. Os novos caminhos adotados pela concepção de educação, compreendida no âmbito das reformas do Estado \_ seguindo a via da privatização do ensino, descentralização e “liberdade” às universidades na conquista de recursos no mercado que possam prolongar a sua sobrevivência \_ passam a ter função estratégica na qualificação da força de trabalho.

Será, portanto, sob as circunstâncias de reestruturação do mundo do trabalho que destacaremos a materialidade capaz de objetivar as inúmeras contradições existentes dentro do movimento que originou a regulamentação da profissão de educação física<sup>34</sup>.

Sendo assim, ao levarmos em conta o novo tipo de formação humana, percebemos a clara valorização de disciplinas escolares estratégicas para a formação das competências exigidas à formação do “novo trabalhador”. Tais disciplinas deveriam dar prioridade ao desenvolvimento do raciocínio abstrato, estimulando a formação para a interação em grupo, além de valorizar, funcionalmente, os conhecimentos no campo da tecnologia.

RAMOS<sup>35</sup> (2002), ao analisar a reestruturação dos processos de produção capitalista e, conseqüentemente, a simultânea preparação do trabalhador para atender a tais demandas, observa um “deslocamento conceitual da qualificação à competência” (ibid., p.24). Nesse sentido, constata que cada vez mais torna-se necessário ao trabalhador não só o aprendizado de um número elevado de técnicas, mas, fundamentalmente, observa a necessidade de “que seus atributos subjetivos sejam postos em jogo na realização das atividades profissionais” (ibid., p.281).

---

<sup>33</sup> Para maiores informações sobre o assunto consultar Luiz Antônio Cunha (2001); Lúcia M<sup>a</sup> W. Neves (org.) (2000); Roberto Leher (2003, 2005)

<sup>34</sup> Lei 9696 de 1º de setembro de 1998.

<sup>35</sup> RAMOS, Marise Nogueira. A pedagogia das competências – autonomia ou adaptação?

Portanto, a autora citada, ao reportar-se ao conceito de qualificação<sup>36</sup> atrelado aos processos de trabalho e ao desenvolvimento do saber profissional, afirma que unia-se ao mesmo o “potencial das relações técnicas e sociais de elevar o conhecimento do trabalhador, tanto de ordem explícita quanto tácita” (ibid. p.35). Este contexto verificou-se à época da expansão da indústria e da demanda de conhecimento funcional, tanto específicos a determinadas características exigidas pelos postos de trabalho quanto ao conjunto de saberes que deveriam ser apresentados pelo trabalhador ao executar suas funções. Destaca-se, ainda, o fato de que sob o contexto apresentado, a aprendizagem já não podia acontecer diretamente ou, tão somente, no local de trabalho e que, portanto, as escolas, aos poucos, “passaram a assumir o papel não só de socialização, mas também de transmissão do saber técnico”. (ibid.).

Mediante um novo cenário de reestruturação produtiva em meados dos anos de 1980, e de mudanças significativas nas bases tecnológicas de produção, Ramos chama a atenção para o fato de que: “Os novos paradigmas da produção exigiriam uma massa de conhecimentos e atitudes bastante diferentes das qualificações formais requeridas pelas organizações de trabalho do tipo taylorista-fordista”.(ibid., p. 36). Reforçando, assim, a tese da “metamorfose de referenciais teóricos” defendida por Frigotto (2000, op.cit.)

Nesse sentido, a noção de qualificação “como conceito ordenador das relações de trabalho e educativas” vem sofrendo um “deslocamento”, mediante a supervalorização da competência. Ramos (ibid.) conclui, portanto, que “a noção de competência não substitui a qualificação, mas a desloca dialeticamente para um plano secundário, como forma de se consolidar como categoria ordenadora da relação trabalho-educação no capitalismo tardio”.(ibid., p. 283). Ou seja, a competência vem fortalecer a dimensão experimental da qualificação \_ o que resulta em forte apelo à subjetividade do trabalhador \_ enquanto enfraquece suas dimensões social e conceitual<sup>37</sup>.

---

<sup>36</sup> RAMOS (ibid.) compreende o conceito de “Qualificação”, enquanto produto de relações sociais, nesse sentido: “remonta ao surgimento do Estado de Bem-Estar Social retomando, no processo de consolidação da sociedade industrial, o papel regulador jogado outrora pelas corporações.” (p. 41)

<sup>37</sup> Ramos (ibid.), apoiada no “esquema de Schuwartz” \_(SCHUWARTZ, Yves. De la “Qualification” à la “Compétence”. In: Education Permanente, n. 123, pp. 125-138, 1995) \_ trabalha o conceito de qualificação tomando por base três dimensões, são elas: “conceitual, social e experimental. A primeira define a qualificação como função do registro de conceitos teóricos formalizados, (...),

Ainda, segundo esta autora \_ e sem perder de vista a materialidade na qual se constrói tal debate \_ é possível identificar a produção da noção de competência para o atendimento de, pelo menos, três propósitos. São eles:

a) reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho-educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador em suas implicações subjetivas com o trabalho; b) institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e de gerir o trabalho internamente às organizações e no mercado de trabalho geral, sob novos códigos profissionais em que figuram as relações contratuais, de carreira e de salário; c) formular padrões de identificação da capacidade real do trabalhador para determinada ocupação, de tal modo que possa haver mobilidade entre as diversas estruturas de emprego em nível nacional e, também, em nível regional (como entre os países da União Européia e do Mercosul). (ibid., p.39).

Assim, as demandas capitalistas do mundo globalizado passam a exigir a concretização de medidas, tais como a reedição da idéia da “Teoria do Capital Humano” com a introdução da noção de competência, além da formação de uma nova sociedade com acesso aos novos “códigos da modernidade”. (SHIROMA, 2000, p.64).

## **2.1 \_ A polêmica centralidade da educação física na escola**

Emergindo das circunstâncias apontadas anteriormente e mediada pelas estratégias para pôr em funcionamento o projeto dominante, verificou-se que: “Para tal investida, algumas disciplinas, tais como educação física e educação artística, parecem ser descartáveis”. (Nozaki, op. cit., p. 7)

---

associando-a ao valor dos diplomas. A segunda dimensão coloca a qualificação no âmbito das relações sociais que se estabelecem entre os conteúdos das atividades e o reconhecimento social dessas atividades, remetendo-o às grades de classificação coletivas. Por fim, a terceira dimensão está relacionada ao conteúdo real do trabalho, em que se inscrevem não somente os registros conceituais, mas o conjunto de saberes (incluindo os saberes tácitos) que são postos em jogo quando da realização do trabalho. (p. 43)

Nota-se, porém, \_ como já apresentado no primeiro capítulo deste estudo, ao tratarmos da educação física no Estado Novo \_ que a educação física ocupou, historicamente, função de destaque no atendimento às demandas dos projetos hegemônicos da sociedade, sendo prioritariamente encampado pelo espaço escolar.

Entretanto, sob um novo contexto sócio-político-econômico, tal como nos mostra Nozaki (ibid.), durante os anos de 1990 a educação física perde sua centralidade, tendo em vista que: “as mudanças atuais do mundo do trabalho parecem relegá-la a um plano secundário no projeto pedagógico dominante”. Nesse sentido, o autor afirma que a educação física perde, sob um ponto de vista imediato, sua centralidade transformando-se apenas em mercadoria de luxo ao ser oferecida dentro das escolas e valorizando, em contrapartida, as atividades físicas e as práticas corporais no meio não escolar. Assim, de acordo com o autor, a educação física passa a compor de forma mediata o mesmo projeto dominante de formação humana, porém, não mais dentro dos currículos escolares, mas, agora sim, dentro do mercado como um bem de consumo; um serviço a ser vendido.

Nesse terreno, constatou-se um substancial esvaziamento do caráter pedagógico da educação física (ainda que funcional), promovendo uma espécie de “refuncionalização” do seu papel diante do projeto dominante.

Ao tratar da descaracterização sofrida pela educação física, por parte das classes dominantes, nos anos de 1990, Renato Sampaio Sadi (2005) destaca o crescente desinteresse na formação e no investimento humano e, como conseqüência, o próprio descuido com a formação dos professores de um modo geral. O autor afirma que tal conduta afeta também, diretamente, a formação do professor educação física e suas atividades desenvolvidas na escola. Chama a atenção, ainda, para o fato da regulamentação da profissão, somada a todo este contexto, ter representado o desfecho no processo de desvalorização da educação física escolar. O conselho profissional teve por objetivo “fortalecer os laços privatistas do setor não escolar da educação física” (ibid., p.42), além de marcar o desprezo e ataque a intelectualidade progressista da área.

Sadi (ibid.) afirma que houve, por parte da burguesia, uma remodelagem do seu discurso com a área da educação física, idealizando e construindo, assim,

um mercado que exigia inúmeras formalidades, pelo fato de estar ainda vivendo seu momento de expansão, à época. Uma dessas formalidades, portanto, explicita-se na própria necessidade de regulamentação do profissional.

Com isso, espera legitimar e convencer o próprio mercado (e seus agentes econômicos) de sua eficácia e perspectiva de projeto. Aqui temos uma aparente contradição: do lado escolar, *descarta-se* a educação física, na área não escolar, imprime-se uma ofensiva conservadora, de cunho globalizante e neoliberal que visa à ampliação do mercado e do lucro. (ibid., p.43, grifo do autor)

Assim, foi possível observar que, “desde o início dos anos de 1990, as bases da educação física na escola *tornavam-se cada vez mais frágeis*”. Em contrapartida, houve um reforço e ampliação dos serviços oferecidos pelo mercado das atividades físicas, dos esportes de um modo geral, da recreação e lazer, etc, ao público consumidor.

(...). O neotecnicismo do projeto liberal-burguês enfatiza de forma pragmática a preparação para o trabalho. Se esse neotecnicismo tem como foco as novas tecnologias do trabalho e a flexibilização das relações de trabalho que exigem um sujeito que se adapte rapidamente às novas exigências tecnológicas, e as relações de trabalho, que são capacidades fundamentalmente de caráter intelectual, por que desperdiçar tempo com a Educação Física no currículo oficial básico? É muito mais vantajoso oferecer as práticas corporais como serviços pelas escolhinhas em horário extra como opção de ‘consumo’ (...). (Bracht<sup>38</sup>; apud. Sadi).

Assim, um outro espaço foi se abrindo e sendo ocupado pela educação física dentro das relações sociais vividas a partir do processo de reestruturação do Estado brasileiro. Constata-se, como resultado dessas transformações vividas, que o enfraquecimento da educação física escolar em detrimento das atividades físicas oferecidas pelo mercado, teve grande impulso a partir da última década do século XX, o que se fortalece cada vez mais na atualidade. Há, nesta

---

<sup>38</sup> Bratch, Valter. “Saber e fazer pedagógicos: Acerca da legitimidade da educação física como componente curricular”. In: Educação física escolar: política, investigação e intervenção. Vitória: Proteoria, 2001.

perspectiva, o favorecimento do discurso dominante e que, concomitantemente, vem fortalecendo as concepções privatistas e de inserção no mercado difundidas pelo sistema CONFED/CREFs na sociedade, mas, sobretudo, nos cursos de formação em educação física

## **2.2 \_ A crise do Estado-Nação e sua relação com os rumos da educação superior**

Utilizaremos, neste ponto do estudo, como base para nossa análise as contradições e dicotomias relativas aos projetos educacionais implantados no Brasil, fruto das reformas implantadas no país na década de 1990, e que vêm ganhando força nos dias atuais se tomarmos o avanço neoliberal adotado pelas políticas do governo Lula.

Resultante de todo esse contexto, o ensino superior vem sofrendo significativa redução no tocante ao número de vagas referente à rede pública de ensino ao ser comparado com a ampliação do número de vagas nas instituições privadas. Como resultado desta inversão o que se vê é uma vasta rede de ensino privado, com expectativas cada vez mais favoráveis de ampliação, de qualidade questionável e que toma conta do país. Outro exemplo do desinteresse com a educação pública pode ser observado nas escolas de ensino fundamental e básico de todo o país que, embora os últimos governos defendam ter havido ampliação da rede e facilitação ao acesso dos alunos, esta perdeu significativamente a qualidade<sup>39</sup>.

Focando esta nova composição do Estado-Nação, podemos observar a perda dos direitos aos serviços públicos fundamentais como educação, saúde, transporte, segurança, entre outros. Tal conjuntura filia-se ao pensamento liberal que, **em tese**, prega a minimização das responsabilidades do Estado; transferindo esses e muitos outros serviços para a guarda do mercado. Tais concepções e

---

<sup>39</sup> Dados do MEC (**ACS- Assessoria de Comunicação Social do Ministério da Educação**)– **Metas para a Educação Brasileira (2003)**, mostram que: “Uma criança brasileira de cor negra entre 7 e 14 anos tem duas vezes menos chances de freqüentar a escola do que uma criança de cor branca. (Fonte: Censo 2000 do IBGE, versão preliminar); Um adolescente pobre entre 12 e 17 anos tem cinco vezes menos chance de freqüentar escola do que um adolescente de classe média ou alta. (Fonte: Censo 2000 do IBGE, versão preliminar); Entre 31 países investigados, o Brasil ficou em último lugar na média de desempenho em matemática. (Fonte: Inep/Pisa, 2000)

condutas, que passaram a ganhar força em âmbito mundial, podem ser observadas nas propostas feitas por HAYEK e FRIEDMAN ao defenderem a adesão, por parte dos Estados-Nação, à economia liberal.

A idéia central dos autores supra citados é a de que o Estado não é, grosso modo, um bom empresário e, portanto, as decisões devem ficar nas “mãos” do mercado. De acordo com esses autores \_ e com o pensamento liberal \_ o único modelo capaz de ampliar a liberdade política dos indivíduos e garantir o sucesso econômico deverá estar fundado no modelo ou sistema regulado pelo mercado. Nesse sentido, o papel do governo, baseado nos princípios de uma “sociedade livre”, deverá ser o de administrador; arbitro das regras existentes, cabendo-lhe ainda: **“prover os meios para modificar as regras, regular as diferenças sobre o significado das regras a garantir o cumprimento”** das mesmas (FRIEDMAN, p.32, grifo nosso). Ou seja, cabe ao Estado por em vigor as regras do jogo, em outras palavras, adaptar todos os setores da vida aos humores do mercado.

Nesse contexto, nos deparamos com a polêmica crise do Estado nacional \_ naturalizado como componente inseparável e necessário ao mundo globalizado \_ na busca por um espaço na competitividade dos mercados, onde a esfera financeira da economia está cada vez mais desvinculada do capital produtivo. O predomínio do capital financeiro no atual estágio do capitalismo é incontestável, passando a impor suas regras nas políticas econômicas e sociais dos Estados, sobretudo, daqueles que mantêm maior dependência em relação aos países centrais. “A esfera financeira relativamente autonomizada opera como uma força centrífuga em prol da desnacionalização das sociedades pelos mercados globalizados, através dos programas de liberalização das economias dependentes e endividadas”. (Pena Castro,1999)

Sob esta ótica, há um grande empenho na direção da estabilização de moedas; orçamentos públicos fortemente ajustados; mercados desregulamentados; autonomia de Bancos Centrais \_ tudo de acordo com os interesses e exigências dos investidores: esta parece ser a senha de acesso à ordem mundial, comandada pelo mercado financeiro. Emergem, neste contexto, novos agentes representados por corporações ou organismos internacionais (BM,

FMI, Bird, OMC), responsáveis por “tutelar” os Estados nacionais \_ cada vez mais dependentes e submissos\_ no jogo do mercado internacional.

Para Ramón Pena Castro (ibid.), a polêmica crise do Estado nacional, citada anteriormente, não passa de uma mistificação destinada a camuflar o processo de privatização da intervenção do Estado sobre as formas de produção e distribuição de riqueza, em detrimento da dimensão pública ou social.

Ao discutir a questão do Estado nacional, Mézarós (2004) chama a atenção para os aspectos da atual crise estrutural do capital, mostrando a relevância em compará-los com outros momentos históricos, de crises conjunturais ocorridas no passado. O autor reforça a importância em não se perder de vista, os rumos tomados e as transformações que ocorreram no funcionamento do sistema capitalista durante o século XX. Ainda, de acordo com Mézarós, tais transformações desencadearam, no funcionamento do próprio sistema, “sintomas progressivamente mais graves”, sobretudo, “durante as últimas três ou quatro décadas”.

Na nossa época, em contraste muito revelador, somos testemunhas do retorno das tendências originais que trazem consigo tanto a produtividade superior do capital como a sua expansão intrínseca nos países onde conseguiu enraizar-se. Se a original ‘ajuda extra-económica’ (Marx) fornecida pelo Estado — de Henrique VIII e outros — foi progressivamente abandonada pelo desenvolvimento clássico do capitalismo, assim na nossa época, pelo contrário, temos visto o regresso dessa ajuda, quando o Estado se empenha firmemente em assegurar o funcionamento e desde logo a própria sobrevivência do sistema do capital. Na actualidade, nenhuma medida de ‘ajuda extra-económica’ de garantias políticas, nem mesmo quando é acompanhada de financiamentos estatais calculados em números astronómicos (de muitos milhares de milhões de dólares) pode ser considerada suficiente para satisfazer a voracidade do sistema. A hibridação do capitalismo, cada vez mais intensificada no século XX, através da injeção da contínua ‘ajuda extra-económica’ e económica mais ou menos oculta, não tem aparentemente limites, embora seja apresentada com a falsa moralidade — e na verdade também de má fé — da ‘retirada do Estado dos assuntos económicos’. (ibid.)

Vivemos no Brasil, ao que tudo indica circunstâncias de aceleração dos processos de ajuste ao projeto neoliberal que vêm desde a era Collor agravando-

se no governo Fernando Henrique Cardoso e aprofundando-se no atual governo Lula. Diante de tal constatação e considerando a atual conjuntura, destacamos a permanência de uma estrutura que sustenta ao mesmo tempo em que avança sobre um cenário educacional sujeito aos interesses do mercado e dos empresários da educação, nacionais e internacionais. Nessa perspectiva:

Os empresários leigos do ensino, aproveitando a deixa neoliberalizante do bloco no poder e a nova composição de forças do congresso empossado em 1991, procuram abrir seus espaços educacionais reduzidos pela Constituição de 1988, ora intervindo, por intermédio de *lobby*, no Executivo Central, no que diz respeito à concessão de subsídios públicos para sua rede escolar, ora atuando diretamente, por meio dos congressistas conservadores que viam na privatização da educação uma faceta de uma política estatal mais abrangente, destinada a aprofundar a subordinação do conjunto das políticas sociais à lógica empresarial. (NEVES, 2000, p. 9)

Os rumos da educação brasileira, sob tais concepções, vêm sofrendo mudanças significativas, principalmente no que diz respeito à última década do século XX e início deste novo milênio. Ao tratar deste tema, Leher (2005) alerta para os debates produzidos nos diversos espaços acadêmicos que têm compromisso com as lutas em defesa da escola pública e chama a atenção para consensos construídos nesses espaços, ao longo dos anos 1990. Demonstra, portanto, os acordos consolidados nesses espaços, no sentido de se rejeitar:

a) as políticas do Banco Mundial focalizadas e assentadas em noções assistencialistas, objetivando antes a governabilidade do que a difusão do conhecimento científico, tecnológico, artístico e cultural, (...); b) a disjunção entre a educação fundamental, média, técnico-profissional e superior (...); c) o irrisório patamar de 4,0% do PIB, destinado ao conjunto da educação pública, [e que] teria de ser ampliado emergencialmente para 7% do PIB, conforme previsto no PNE [Plano Nacional de Educação em disputa pela sociedade brasileira]; d) [qualquer idéia contrária ao fato de que] **o eixo da expansão da educação superior teria de ser público e gratuito e, para tanto, as verbas públicas teriam de ser alocadas no sistema público e não no setor privado, (...).** (p.47, grifo nosso)

Leher (ibid.) afirma, ainda, que tais consensos \_ apresentados acima e firmados no PNE-Sociedade Brasileira \_ foram incorporados, à época, pelo “Plano de Governo de Lula da Silva”. Todavia, o autor alerta para o fato de que depois de observada e ultrapassada metade do seu mandato foi possível observar com nitidez o reforço em seu caráter neoconservador, sendo assim, as ‘reformas’ encaminhadas pela implantação de suas políticas, “sequer arranharam os graves problemas da educação pública”. O autor sugere, então, ser possível adiantar que tamanho descaso só poderia se dar pelo fato da “coalizão de classes que sustenta o seu governo”, além do “peso do tributo neocolonial da dívida que impõe um superávit primário que ultrapassa 4,5% do PIB (...)”. (p.48)

Concluimos que o Estado brasileiro, imerso neste contexto onde a nova ordem mundial demanda por ajustes e adaptações à lógica sistêmica \_ embora sob constantes embates e disputas de projetos de sociedade \_ parece não ter vivenciado grandes dificuldades diante da tarefa de convencer-se a participar deste jogo. Nesse contexto, o pensamento único invadiu nossas escolas, meios de comunicação, etc, na defesa das idéias de competência, eficiência e qualidade. A liberdade, tão almejada por todos, transformou-se em liberdade de mercados, tendo por principal “parceiro” o Estado-Nação.

### **2.2.1 \_ Políticas educacionais brasileiras nos anos de 1990.**

O capitalismo, conduzido pelas “mãos” do mercado, tem como uma de suas principais demandas a formação do novo trabalhador, este, submetido às transformações experimentadas nas relações sociais do mundo globalizado.

O Brasil, como já foi visto anteriormente, ao enquadrar-se à lógica do mercado competitivo, implantou uma série de ajustes jurídico-políticos que conformaram as novas forças produtivas ao atual estágio de produção capitalista. Naquele momento, mediado pela reestruturação do modo de produção capitalista, o país passou a assumir um quadro de reformas e privatizações, produzindo uma concepção de educação em comum acordo com a visão dos organismos

financeiros internacionais, responsáveis pelas políticas de crédito e de assistência aos países pobres.

À nova ordem mundial condiciona-se a redefinição da base de acúmulo do capital via introdução de um novo tipo de formação e qualificação do trabalhador, como já discutido em maiores detalhes no início do presente capítulo. Presente neste cenário está o discurso da empregabilidade e o constante incentivo à competitividade que contribui para reforçar um modelo cultural individualista; em permanente prontidão pela busca de seus interesses privados.

Diante do novo cenário mundial, com interesses econômicos colocados em primeiro plano, na presença de acordos e decisões entre países que representavam pólos econômicos regionais, já era possível, como nos indica NEVES (2000), perceber qual seria a função estratégica reservada à América Latina, diante da atual reconfiguração do sistema capitalista mundial, decorrente de mais uma crise em sua estrutura. De acordo com a autora:

Sob a inspiração das instituições multilaterais (FMI e Banco Mundial), iam sendo implementadas políticas de cunho neoliberal, com vistas a integrar de forma associada e dependente a região ao modelo de globalização produtiva e de capitais. Paulatinamente, vinham sendo implementados programas de estabilização e de reformas estruturais cuja orientação dominante privilegia o fomento da concorrência, através da abertura comercial, da desregulamentação e da privatização. (ibid.,p.11)

Nesse sentido, o início da década dos anos de 1990 no Brasil assistiu a implantação das políticas de cunho neoliberal, “que marcaram o início de um processo de inserção associada e dependente do país na nova divisão internacional do trabalho, (...)” (ibid., p.12)

Dado início ao processo de ingresso da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia, o Brasil rende-se aos ideais neoliberais.

Alegava-se que o novo paradigma produtivo demandava requisitos diferenciados de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores. (...) Disseminou-se a idéia de que para ‘sobreviver’

à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os *códigos da modernidade*. (SHIROMA, op.cit., 2000, p. 55 -56)

Ao tratar do avanço das políticas neoliberais e suas conseqüências no rumo da educação brasileira, GENTILI (1999) alerta para a necessária reflexão no sentido de compreender quais foram as circunstâncias capazes de fundamentar a mudança de um discurso educacional, observado em um período histórico distinto, que privilegiava a “promessa da escola integradora”<sup>40</sup>. O autor alerta que tal discurso nasceu das demandas da sociedade capitalista, de meados do século XIX, e chama atenção para os fatos que levaram ao desaparecimento do mesmo em pleno capitalismo de fins de século XX. Portanto, o autor fala da necessidade de:

(...) compreender como foi possível que os discursos e as propostas, os objetivos e as promessas declaradas com referência ao caráter supostamente integrador da escola tenham praticamente sumido no capitalismo de final de século. (...) Passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (...), a uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho. (...) A desintegração da promessa integradora deixará lugar à difusão de uma nova promessa, agora sim, de caráter estritamente privado: *a promessa da empregabilidade*. ( p.81)

O fim, portanto, da chamada “promessa de um caráter integrador da escola” (ibid.), se dá num contexto de reordenamentos e mudanças estruturais, onde a conjuntura brasileira foi marcada pela consolidação de acordos e compromissos com organismos multilaterais que “apresentaram” aos países com altas taxas de analfabetismo, a exemplo do Brasil, nos primeiros anos da década de 90, metas a serem perseguidas e ações a serem executadas, até 2007. Nasce assim a “Década da Educação”.

---

<sup>40</sup> GENTILI (1999, p. 78), relaciona ao sentido de *promessa da escola como entidade integradora*, a expansão dos sistemas escolares nacionais a partir da segunda metade do século XIX, que para o autor, foi e “tem sido produto, em certo sentido, da difusão desta idéia.”

Em 1990, realizou-se em Jomtien (Tailândia), a Conferência Mundial de Educação para Todos, financiada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNDU (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial (BM). (...) Os 155 governos que subscreveram a declaração ali aprovada comprometeram-se a assegurar uma *educação básica de qualidade* a crianças, jovens e adultos. (SHIROMA et al., 2000; op. cit.; p. 56-57)

O objetivo da conferência consistia, de acordo com Shiroma; et.al (ibid.), em retomar o debate educacional como central diante dos atuais interesses mundiais, além de “estabelecer metas e compromissos para o ano 2000”. Destacamos aqui algumas estratégias acordadas pela conferência:

(...).fortalecer o consenso entre os vários interesses, reconhecendo a obrigação do Estado e das autoridades educacionais em proporcionar educação básica à população e a necessidade de envolver a sociedade: organismos governamentais e não governamentais, setor privado, comunidades locais, grupos religiosos, famílias. Destaca-se a urgente necessidade de melhorar a situação docente... (ibid.)

As metas, traçadas em Jomtien, aos poucos são incorporadas pelo Brasil. As condições necessárias para um efetivo desenvolvimento dos países apontados por sua baixa qualidade educacional, foram estrategicamente traçadas e deveriam ser seguidas, afim de que uma nova sociedade, moderna e competitiva, fosse estabelecida. Entre as condições citadas, registra-se “a idéia de negociação entre diferentes forças políticas e econômicas no provimento da educação”. (ibid., p. 61)

Neste ponto, observamos que tais propostas travam uma íntima relação com as orientações liberais fortemente disseminadas por FRIEDMAN (1977) ao observar práticas eficientes e efetivas na definição do “Papel do Governo numa sociedade livre”. Na concepção deste autor, espera-se:

Um governo que mantenha a lei e a ordem; defina os direitos de propriedade; sirva de meio de modificação de direitos de propriedade e de outras regras do jogo econômico; julgue disputas sobre a interpretação das regras; reforce contratos; promova a competição; forneça uma estrutura monetária; se envolva em

atividades com relação ao monopólio técnico e evite os efeitos laterais considerados como suficientemente importantes para justificar a intervenção do governo; **suplente a caridade privada e a família na proteção do irresponsável, quer se trate de um insano ou de um louco; um tal governo teria, evidentemente, importantes funções a desempenhar.** O liberal consistente não é um anarquista. (p. 38; grifo nosso)

Em pouco tempo, foi possível assistir as recomendações produzidas pela Conferência de Jomtien presentes em vários documentos e debates realizados no Brasil, bem como a disseminação deste ideário inclusive nos debates que permeavam a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases. Esta última, aprovada somente em 1996, traz em seu corpo o que poderíamos chamar de reflexo da submissão e adequação do país aos interesses do grande capital.

Ao tratar de questões relativas a crise e reestruturação dos Estados Nacionais e sua relação com a crise específica do ensino superior, Silva Jr. e Sguissardi (1998), destacam o fato destas surgirem como fenômenos ocorridos na “maioria de países de todas as dimensões, graus de desenvolvimento e latitudes” e que, portanto, não se tratam de aspectos específicos do Brasil. Em outras palavras, são fenômenos que vieram a reboque das transformações da base econômica vivida pelos diversos países do mundo, em função da reestruturação produtiva do modo de acumulação capitalista.

Os autores alertam, nessa direção, que:

Os resultados relativos tanto às novas e atuais faces do Estado quanto às dos sistemas de educação nesses diferentes países decorrem de um conjunto de fatores de todas as naturezas (...). Não serão apenas fatores gerais que explicarão o que ocorre em cada caso particular, mas serão também fatores específicos no interior de cada país, da estrutura peculiar a cada Estado ou sistema de educação superior que poderão facilitar o entendimento das dimensões mais gerais da mudança que se verifica em termos quase globais. (ibid. p.25)

Ainda, nos valendo das análises de Silva Jr. e Sguissardi (ibid.), é preciso observar que as preocupações e especificidades dos ajustes estruturais e fiscais, bem como, as reformas orientadas para o mercado estiveram sob a mira de “políticos e economistas dos países centrais (e periféricos) e de organismos

multilaterais (...) especialmente a partir dos anos oitenta”. Tais preocupações, relativas aos países do Terceiro Mundo, como demonstram os autores acima, traduziam-se em eixos que fortaleceriam o processo de liberalização econômica em busca pelo crescimento e desenvolvimento pautados, fundamentalmente, no: “equilíbrio orçamentário (...); abertura comercial (...); liberalização financeira (...); desregulamentação dos mercados domésticos e na privatização de empresas e *dos serviços públicos*”. Tomados tais atributos como base para um projeto de integração na economia mundial, defendia-se o “papel do mercado na alocação de recursos e a diminuição do papel do Estado”. (p. 26, grifos do autor).

No caso do Brasil, especificamente, o processo de reformas toma grande impulso no governo Fernando Henrique Cardoso “a partir de 1995 e ao ser a então Secretaria de Administração Federal transformada no MARE<sup>41</sup>, sob o comando, à época, do Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira”. (ibid.)

É, portanto, “no âmbito dessa reforma que se pode, sob muitos aspectos, situar a estratégia e as ações oficiais de reforma da educação superior no país”. (ibid., p. 27). O, então, Ministro Bresser Pereira (1995, apud; Silva Jr. e Sguissardi, ibid.), defendia a tese de que o Estado Moderno, social-democrata, se constituiria de duas esferas fundamentais: ‘um núcleo burocrático<sup>42</sup> voltado para a consecução das funções exclusivas do Estado, e um setor de serviços sociais e de obras de infra-estrutura’. (p. 30-31). Essa última esfera, segundo as concepções de Bresser Pereira (ibid.), deveria apresentar diferenças essenciais no que diz respeito ao núcleo burocrático, devendo este ter por base “o princípio da efetividade, o da capacidade de ver obedecidas e implementadas as decisões tomadas”, daí a necessidade assegurada de efetivamente colocar-se em prática todas as suas decisões. Quanto ao setor de serviços, o princípio estava

---

<sup>41</sup> MARE \_ Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado.

<sup>42</sup> Para Roberto Leher, o Núcleo Burocrático, ou “Núcleo Estratégico do Estado” (NEE) é composto pelo “Ministério da Fazenda; Planalto Central, Diretoria do Banco Central, portanto, é considerado o comando do Estado onde o Parlamento, além de não fazer parte tem influência nula sobre o mesmo”. Sendo assim, Leher entende que o Núcleo Burocrático ou NEE vem: “progressivamente fugindo da soberania popular; nem mesmo o sufrágio universal atinge este Núcleo Estratégico. O Estado tem criado, não só no Brasil, um cinturão protetor ao redor do Núcleo Burocrático que defende a política econômica, que aqui nós temos denominado de autonomia do Banco Central, que é a expressão plena de um Estado que não trava mais nenhuma relação com a soberania do povo. O sufrágio universal não atinge esse núcleo estratégico. Esse é o debate, talvez, mais agudo sobre a democracia hoje. Como é possível se pensar num Estado Democrático quando uma fração fundamental do Estado, que define a política, não é mais permeável à soberania popular? (Transcrição feita de aula ministrada pelo Prof. Dr. Roberto Leher, professor da Faculdade de Educação da UFRJ, Doutor em Educação (USP), em 18 de novembro de 2005).

diretamente ligado ao da eficácia, ou seja, “de uma relação ótima entre qualidade e custo de serviços colocados à disposição do público”. (ibid.). Nasceram assim as primeiras circunstâncias, necessárias à elaboração do denominado “Plano Diretor de Reforma do Estado” que para Bresser Pereira (1996<sup>43</sup>, apud.; Silva Jr. e Sguissardi, ibid.) tinha o seguinte formato:

A proposta de reforma do aparelho do Estado parte da existência de quatro setores dentro do Estado: (1) o núcleo estratégico do Estado, (2) as atividades exclusivas do Estado, (3) os serviços não-exclusivos ou competitivos, e (4) a produção de bens e serviços para o mercado. (...) Na União, os serviços não exclusivos de Estado mais relevantes são as **universidades, as escolas técnicas, os centros de pesquisa, os hospitais e os museus**. A reforma proposta é a de transformá-los em um tipo especial de entidade não-estatal, as organizações sociais. A idéia é transformá-los, voluntariamente, em **‘organização sociais’, ou seja em entidades que celebrem um contrato de gestão com o Poder Executivo e contem com a autorização do parlamento para participar do orçamento público.** ( p. 32, grifos dos autores)

A base ideológica do, então, Plano Diretor de Reforma do Estado pautava-se, como destacado na citação acima, em quatro setores. Assim, tinha, sobretudo, no setor de serviços não-exclusivos do Estado a função de redefinição de direitos sociais, tais como, educação; saúde, seguridade e etc. A idéia central dava-se no gerenciamento de serviços por parte de Organizações Sociais (organizações de direito privado), trabalhando com o princípio de contratos de gestão assumidos com o Estado. Inicia-se, de maneira crescente, as inúmeras e indiscriminadas prestações de serviços por empresas e organizações de cunho privado \_ em todos os setores do serviço público.

Atualmente ao analisarmos o governo Lula em vias de efetivação dos novos formatos assumidos pelas políticas neoliberais e, ao tomarmos as idéias que sustentavam o citado Plano Diretor, no início do governo Fernando Henrique, podemos verificar aquelas dando suporte aos atuais Projetos Público-Privados (PPPs), tão enfatizados pelo atual governo. Assim, uma série de domínios que,

---

<sup>43</sup> Bresser Pereira em: Crise econômica e reforma do Estado no Brasil – para uma nova interpretação da América Latina. São Paulo: Editora 34.

outrora, o Estado conceituava como direitos da sociedade, ou, de outra forma, dever do Estado para com a providência desses direitos, passam a ser conceituados como serviços, livres no mercado.

Portanto, o Brasil \_ ao assumir, no início da década dos anos de 1990, o projeto neoliberal<sup>44</sup>, aprofundando-o na atualidade do governo Lula \_ cria condições objetivas para novas formas de produção e acumulação capitalista, mantendo influências diretas na formação humana e na produção dos conhecimentos, restringindo-os ao mercado e aos seus interesses imediatos.

Nessa direção a educação brasileira em geral e, sobretudo, a educação superior encontra-se em um avançado processo de adequação e submissão à lógica do mercado \_ ainda que persistam e cresçam, na mesma proporção, as contradições. Desta forma, há cada vez menos, por parte do Estado, bem como, por parte dos empresários da educação, compromisso com a qualidade da mesma, perdendo o vínculo com uma formação plena do homem.

A maneira como os homens produzem seus meios de existência depende, antes de mais nada, da natureza dos meios de existência já encontrados e que eles precisam reproduzir. Não se deve considerar esse modo de produção sob esse único ponto de vista, ou seja, enquanto reprodução da existência física dos indivíduos. Ao contrário, ele representa, já, um modo determinado de manifestar sua vida, um *modo de vida* determinado. A maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o que eles produzem quanto com a maneira como produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção. ( (MARX E ENGELS, 2002, p. 11)

Conectada ao quadro elaborado até este ponto do estudo \_ já que vive as conseqüências da própria reestruturação do Estado brasileiro e, mais intimamente, o processo de liberalização no âmbito do ensino superior \_ percebemos a educação física como parte que articula-se a esta totalidade

---

<sup>44</sup> BOITO Jr.(op.cit), ao discorrer sobre as principais características da política neoliberal\_ seus avanços e suas conseqüências nos vários países que a adotaram como ordem norteadora de práticas políticas, econômicas e sociais\_ diz que tal projeto defende a idéia de um tripé composto por elementos que têm por principal objetivo a apologia ao mercado, sendo eles: "a privatização, a abertura comercial e a desregulamentação financeira e do mercado de força de trabalho." (p. 30) O tema da reestruturação do padrão de acumulação flexível de produção será tratado por nós, com maior consistência, em outro momento do texto, sobretudo, por ter sido este o solo que possibilitou a materialidade onde emergiu o nosso objeto de estudo.

complexa aqui apresentada. Justifica-se, desta forma, a necessidade do cenário destacado até o momento, pois o mesmo serviu para dar sustentação à disputa em torno do tema: regulamentação da profissão de educação física.

### **2.3 \_ Um solo fértil para a regulamentação da profissão da educação física e a criação do sistema CONFEF/CREFs.**

Os debates e as disputas acirradas que mediaram toda a discussão sobre a regulamentação da educação física \_ presentes desde início dos anos de 1990 \_ estiveram imersos e influenciados pelas transformações estruturais experimentadas pelo Estado brasileiro naquele momento. Tais disputas, no entanto, transformaram-se, em estratégia utilizada por um grupo de professores, que tinham interesses na regulamentação da profissão e que, portanto, traziam em seus argumentos a defesa do mercado de trabalho da educação física brasileira e, por consequência, a “proteção” dos interesses exclusivos de seus trabalhadores.

Percebemos assim, que o discurso conservador defendido por uma parcela dos trabalhadores da educação física aliou-se \_ desde o início dos anos de 1990 \_ aos projetos de desenvolvimento da aptidão física e do incentivo ao “esporte espetáculo” e de alto nível técnico. Tais projetos sempre estiveram condicionados aos vultosos patrocínios ligados à imagem de atletas mundialmente consagrados e comprometidos com grandes empresas, nacionais ou internacionais. Nessa direção, é preciso notar o avanço das grandes campanhas do marketing esportivo e da alta lucratividade no mercado que este ramo representa.

Ao observarmos o percurso da educação física no Brasil nos deparamos com uma questão recorrente: o que é Educação Física? Esta questão estará presente em nossas reflexões, por ainda ter relevância no atual cenário de disputas e debates travados entre os próprios trabalhadores da educação física brasileira e entre estes e os donos do capital. Porém, é importante termos a clareza de que estamos reelaborando esta questão em meio a uma nova

materialidade histórica, realçada, sobretudo, pelo atual momento da crise do capital e as novas faces adotadas pelas políticas neoliberais, bem como as novas faces adotadas pela própria educação física que, no nosso entendimento, se apresenta como reflexo de um todo muito mais amplo e complexo.

Entendemos que essas mediações são indispensáveis para uma análise que busque a construção de uma educação física preocupada com a formação do homem na sua totalidade e que tenha por base o princípio ontológico do trabalho que, como nos ensina Marx, liberta ao mesmo tempo que é capaz de construir o verdadeiro conhecimento humano.

Acreditamos que somente analisando criticamente as contradições produzidas no mundo do trabalho ao refletir-se, conseqüentemente, dentro da escola e no meio acadêmico, poderemos contribuir para a construção de uma materialidade onde a educação física ou qualquer outro campo de produção do conhecimento humano possam, verdadeiramente, se engajar na transformação efetiva das relações sociais, onde não se curvem mais aos interesses da classe dominante, nem aos interesses do mercado e à lógica capitalista. Balizados por estes princípios, é que buscaremos sinalizar o caráter funcional da educação física na sociedade brasileira e as reais contradições vividas por seus trabalhadores, analisadas à luz da crise do capital.

Entendemos que os caminhos de reflexão apontados neste estudo podem conduzir ao debate crítico \_ indispensável à transformação e conseqüente avanço do campo da educação física. Portanto, apontando e enfrentando tais contradições destacaremos os efeitos das disputas existentes no campo da educação física brasileira e que, tendo em vista as dimensões do embate produzido, identificamos uma ressignificação funcional na sua prática pedagógica. Acreditamos ser preciso, após identificar as diversas mediações que produzem tal fenômeno, revelar dialeticamente a essência presente nesta totalidade investigada. Neste sentido, Kosik nos diz que:

A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva. Justamente por isso o fenômeno revela a essência.

A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno. (2002, op. cit., p.15)

Assim, assumimos a compreensão da Educação Física escolar como uma particularidade que trava mediações com um todo mais complexo produzido nas relações sociais diversas, rica em contradições internas. Ao serem estabelecidas e identificadas tais contradições, estaremos admitindo a contribuição da Educação Física para a construção de um projeto de transformação social, que aponte para a elaboração de um projeto de sociedade verdadeiramente democrático, colocado como opção à lógica capitalista.

Entendemos que a estratégia de regulamentação da profissão de educação física e a criação do sistema CONFEF/CREFs, fazem parte de uma ação corporativista e de gerência da crise do capital, sendo assim, não representa, efetivamente, conquistas aos trabalhadores da educação física. Nesse contexto, a criação do sistema CONFEF/CREFs, ante as reformas estruturais vividas pelo Estado brasileiro, configura-se como uma **"estrutura avançada do capitalismo"** (NOZAKI, 2004, p.209, grifo nosso)

Se por um lado a educação física tem sido desvalorizada enquanto disciplina curricular no seio do projeto dominante de formação humana, pelas políticas educacionais, por outro lado, desde o final do século XX, no Brasil, as práticas corporais realizadas fora do meio escolar vêm recebendo uma carga valorativa positiva, sendo identificadas com a perspectiva da promoção da saúde e da obtenção da qualidade de vida, num viés liberal. (ibid.)

Foi, portanto, em meio a crise do capital, vivida no final do século XX, que assistimos a regulamentação da profissão da educação física e a criação do sistema CONFEF/CREFs. Crise esta, capaz de preparar o terreno onde nasceram as reformas político-administrativas do Estado brasileiro, que tanto contribuíram para a precarização e a flexibilização do trabalho, ao mesmo tempo, reforçando o quadro de desemprego e subemprego no país.

#### **2.4 \_ Cultura do Medo = Políticas para a “Paz”: orientações dos organismos internacionais**

Temos por objetivo neste ponto do estudo analisar as orientações feitas por organismos internacionais, multilaterais, do âmbito da ONU, UNESCO, BM e FMI que, junto ao financiamento de projetos econômicos, voltam-se para projetos envolvendo a sociedade como medida de alívio e de redução da pobreza. Tais medidas sinalizam, no nosso entendimento, para a emergência em se descaracterizar e mascarar o significado da miséria, da desigualdade social e da perda da dignidade humana; conseqüências da intensificação da exploração capitalista no mundo globalizado.

Neste contexto, vale lembrar que em setembro de 2000, em Nova York, líderes de 191 países membros da Organização das Nações Unidas (ONU) definiram estratégias até 2015 para garantir a qualidade de vida e a diminuição da pobreza em todo o mundo. Tais estratégias, batizadas de **Metas do Milênio**<sup>45</sup>,

---

<sup>45</sup> **Conheça as Metas do Milênio** (Portal da Saúde – Ministério da Saúde. Em: [www.saude.gov.br](http://www.saude.gov.br), acesso em 20/09/2005) **1\_** Erradicar a extrema pobreza e a fome - 1,2 bilhão de pessoas sobrevivem com menos do que o equivalente a US\$ 1,00 por dia no mundo. **2\_** Atingir o ensino básico universal - Números sobre a educação assustam: cento e treze milhões de crianças estão fora da escola no mundo. **3\_** Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres - Dois terços dos analfabetos do mundo são do sexo feminino e 80% dos refugiados são mulheres e crianças. Superar as disparidades entre meninos e meninas no acesso à escolarização formal é a base para capacitá-las a ocuparem papéis cada vez mais ativos na economia e política de seus países. **4\_** Reduzir a mortalidade infantil - Todos os anos, 11 milhões de bebês morrem vítimas de causas diversas. Apesar disso, o número vem caindo desde 1980, quando as mortes somavam 15

incluem ações em benefício da educação, da saúde e de outros aspectos que, segundo a ONU, são vitais para o desenvolvimento da vida e da humanidade.

Como parte do mesmo projeto da ONU<sup>46</sup>, tendo por objetivo a construção de metas que “garantam” a paz no mundo, dados do **“Relatório da Força Tarefa entre Agências das Nações Unidas sobre o Esporte para o Desenvolvimento e a Paz: em Direção à Realização das Metas de Desenvolvimento do Milênio”**, nos mostram que em julho de 2002, o Secretário Geral das Nações Unidas reuniu uma Força Tarefa “para rever as atividades que envolvem o esporte dentro do sistema das nações Unidas“. (BRASÍLIA. Ministério dos Esportes, 2004)

O esporte assume neste cenário, aspectos de instrumento passível de construção do consenso e tolerância entre as diferenças de todos os tipos existentes no mundo. Entendemos que não seria possível uma análise detida de tal questão sem levarmos em consideração a cultura do medo, do pavor e da intolerância étnica e racial produzida e instaurada no mundo inteiro e que vem se “globalizando”, sobretudo, pós 11 de setembro.<sup>47</sup>

---

milhões. **5\_** Melhorar a saúde materna - Nos países em desenvolvimento, as carências em saúde reprodutiva provocam uma morte materna a cada 48 partos realizados. A presença de pessoal qualificado na hora do parto será um dos reflexos do desenvolvimento de sistemas integrados de saúde pública. **6\_** Combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças - Em grandes regiões do mundo, epidemias destroem gerações e barram algumas boas possibilidades de desenvolvimento. Ao mesmo tempo, a experiência de países como o Brasil, Senegal, Tailândia e Uganda mostra que é possível deter a expansão do HIV. A redução da incidência dependerá fundamentalmente do acesso da população à informação, aos meios de prevenção e ao tratamento, sem descuidar da criação de condições ambientais e nutritivas que estanquem os ciclos de reprodução das doenças. **7\_** Garantir a sustentabilidade ambiental - Um bilhão de pessoas ainda não têm acesso a água potável no planeta. Sem a adoção de políticas e programas ambientais, nada se conserva em grande escala. Da mesma forma, sem a posse segura de suas próprias terras e habitações, poucos se dedicarão à conquista de condições mais limpas e saudáveis para seu entorno. **8\_** Estabelecer uma Parceria Mundial para o Desenvolvimento - Muitos países pobres gastam mais com os juros de suas dívidas do que para superar seus problemas sociais. Já se abrem perspectivas, no entanto, para a redução da dívida externa dos Países Pobres Muito Endividados. É necessário negociar novas formas de acesso a mercados e a tecnologias, abrindo o sistema comercial e financeiro não apenas para grandes países e empresas, mas para a livre concorrência.

<sup>46</sup> A Força Tarefa entre agências para o Desenvolvimento e a Paz, constituiu-se com a seguinte formação: OIT, UNESCO, OMS, UNDP, UNV, PNUMA, UNHCR, UNICEF, UNODC e a UNAIDS. (ibid.)

<sup>47</sup> Data em que registrou-se o atentado às torres do World Trade Center, mais conhecidas por Torres Gêmeas, em 11 de setembro de 2001. Nesta data se estabeleceu um profundo sentimento de insegurança e intolerância entre povos. Esses sentimentos foram perversamente utilizados como justificativas para uma série de medidas violentas, por parte do governo norte-americano, mas que, contraditoriamente, revelou a sua máxima exploração sobre todas as Nações do mundo, tentando impor-se como poder Imperialista.

A idéia central do relatório, concentra-se em uma análise das inúmeras contribuições que o esporte pode oferecer para a concretização das Metas de Desenvolvimento para o Milênio (MDMs) e que, para tanto: “Os esforços das Nações Unidas no sentido de prestar assistência a diferentes países para que consigam as MDMs incluem vários atores que trabalham em parceria para o desenvolvimento sustentável e a paz.” (ibid.).

Este documento utiliza-se do princípio da igualdade, da participação e responsabilidade de cada indivíduo na conquista de benefícios para a sociedade sem, em momento algum, identificar qualquer contradição entre classes sociais, raça, religião, cultura, poder econômico, etc. Nesse sentido, o esporte é tratado como um instrumento compensatório capaz de \_ desligado da totalidade das relações sociais \_ facilitar a inclusão, sobretudo, dos pobres, mulheres, crianças e todos aqueles considerados incapazes, portanto, à margem da sociedade. Ao tratar da relação do esporte com o desenvolvimento humano, o documento destaca que:

Um ponto fundamental da noção de desenvolvimento das Nações Unidas é o desenvolvimento humano sustentável, que reconhece que o desenvolvimento vai muito além do crescimento econômico. **O desenvolvimento é um processo de ampliação das escolhas das pessoas e de aumento de oportunidades disponíveis a todos os membros da sociedade.** Baseado nos princípios da inclusão, da equidade e da sustentabilidade, a ênfase está na importância de aumentar a oportunidade para a geração atual assim como as de gerações futuras. As capacidades humanas básicas necessárias para isto são: ‘conduzir vidas longas e saudáveis, ter acesso ao conhecimento, ter acesso aos recursos necessários para manter um **padrão de vida decente** e poder participar na vida da comunidade’<sup>48</sup>. O esporte pode ajudar diretamente a construir essas capacidades. (ibid., grifo nosso).

Na concepção do Relatório da ONU, o esporte deve ser considerado em um “sentido amplo”, sendo definido como: “todas as formas de atividade física que contribuam para a boa forma física, para o bem-estar mental e para a integração social.” (ibid.).

Fica visível a forma como o relatório trata o homem, percebendo-o como um ser descolado de sua própria história. A contradição se dá ao notarmos o

---

<sup>48</sup> PNDU (2002) United Nations Human Development Report, p. 13.

constante fortalecimento de valores individualistas \_ forçando a um desligamento com as lutas pelo resgate de espaços efetivamente públicos \_ marcantes nas relações humanas, produzidas na atualidade.

Partindo deste princípio, o Relatório alega que por ser “um a ferramenta eficaz para a mobilização social”, o esporte é capaz de exercer influência sobre a saúde, reduzindo probabilidade de doenças, através da mobilização social. Além deste aspecto, o Relatório sinaliza para o potencial econômico significativo contido no esporte, afirmando ser este um importante setor para a geração de empregos. “É também um ambiente-chave e uma atração natural para a participação de voluntários. Além, disso, a prática de esporte apóia a preservação de um meio ambiente limpo e saudável”. (ibid.)

Neste contexto que privilegia a visão positivista e funcionalista de mundo, o esporte é tratado como uma ferramenta viável ao projeto dominante. Assim, as contradições vividas no seio das relações sociais assumem uma aparência harmônica e natural.

O esporte pode atravessar as barreiras que dividem as sociedades, tornando-o assim uma poderosa ferramenta para apoiar esforços de prevenção de conflitos e de construção da paz, tanto simbolicamente no nível global, quanto de maneira bastante prática dentro das comunidades. **Quando aplicados eficazmente, os programas de esportes promovem a integração social e fomentam a tolerância, ajudando reduzir a tensão e gerar diálogo.** O poder de organização e reunião do esporte o torna uma ferramenta ainda mais eficaz para a comunicação e a conscientização. (ibid., grifos nossos)

É, portanto, pautado nos princípios acima, que a Força Tarefa da ONU, “recomenda fortemente” que os países membros das Nações Unidas, se engajem na implantação deste programa, chamando a atenção para as seguintes questões:

“1. O esporte deve ser bem integrado na agenda do desenvolvimento. 2. O esporte deve ser incorporado como uma ferramenta útil nos programas para o desenvolvimento e a paz. 3. As iniciativas baseadas no esporte devem ser incluídas nos programas de país das Agências das Nações Unidas, conforme, apropriado e de acordo com necessidades localmente avaliadas.

4. Programas que promovem o esporte para o desenvolvimento e a paz necessitam de mais atenção e recursos por parte dos Governos e sistema das Nações Unidas. 5. As atividades baseadas na comunicação que utilizam o esporte devem **focalizar na mobilização social e na conscientização bem-direcionados**, particularmente nos níveis nacional e local. 6. **Uma recomendação final da Força Tarefa é que a maneira mais eficaz de implementar os programas que usam o esporte para o desenvolvimento e a paz é através de parcerias. (ibid., grifo nosso)**

O desenvolvimento econômico é, na concepção do relatório, um dos pontos que deve ser mais explorado, tanto pelas Nações Unidas como pelos seus “parceiros”, incentivando-os a integrar o esporte em suas ações políticas. O documento reforça, porém, que além dos interesses econômicos, é necessário intensificar a utilização das atividades esportivas como conquista de qualidade de vida, prevenção de doenças e integração social. Portanto, o que se esconde por trás de tais ações, acaba por revelar o seu maior objetivo, que consiste em potencializar a força de trabalho e, ao mesmo tempo, transformar os sujeitos em indivíduos dóceis e tolerantes diante de todo tipo de exploração.

O potencial econômico do esporte é destacado por seu peso econômico resultante de atividades tais como a fabricação de produtos esportivos, eventos desportivos, serviços relacionados ao esporte e a mídia. (...) Além de ser uma força econômica em si, o esporte é também um potencial catalisador para o desenvolvimento econômico. **Uma população fisicamente ativa é uma população mais saudável, melhorando a produtividade da força de trabalho e aumentando os resultados econômicos. O esporte e a atividade física propiciam também uma das formas mais custo-efetivas de medicina preventiva, com potencial para reduzir drasticamente os custos com a saúde. (ibid., grifo nosso)**

O texto do relatório, ao tratar do tema específico “Esporte e Educação”, insiste que a educação é uma medida fundamental para a “concretização de todas as Metas de Desenvolvimento do Milênio” e que, por sua vez, “o esporte tem um lugar natural na educação, seja como uma abordagem formal, não-formal ou informal.” Destaca a educação física escolar como sendo **“um componente-chave de uma educação de qualidade e pode ser utilizada para promover a**

**educação entre os jovens.”** O documento afirma, ainda, que o esporte deverá ser considerado como uma ‘escola para a vida’, ensinando valores básicos e habilidades que contribuem para o desenvolvimento do indivíduo. Garantindo, desta forma, que tais habilidades, aprendidas através “da brincadeira, da educação física e do esporte são fundamentais para o desenvolvimento holístico dos jovens”. Afirma, também, que o aprendizado de tais habilidades “como a cooperação e a auto-confiança, são essenciais para a coesão social e são levadas para a vida adulta.”

Ao tratar, especificamente, da relação entre “Esporte, Educação e Educação Física”, diz que esta última é essencial para uma educação de qualidade. Chama atenção para o fato de que:

Negligenciar a educação física reduz a qualidade da educação, com futuros impactos negativos na saúde pública e nos orçamentos da saúde. A educação física é a única matéria no currículo escolar que focaliza especificamente o corpo. Dessa forma, ajuda a ensinar aos jovens o respeito com o corpo \_ seus próprios, assim como os dos outros \_ e os ajuda a lidar com muitos dos desafios enfrentados por jovens, incluindo o risco do HIV/AIDS e outras doenças sexualmente transmitidas e os perigos do tabaco e das drogas.

Questiona-se aqui o entendimento de educação física expresso na abordagem deste documento, revelando a supervalorização da esportivização da mesma desprezando, assim, seus elementos relativos à cultura corporal.

Concluindo, destacamos que o documento apresenta, também, alguns resultados de pesquisas realizadas no meio escolar, que demonstraram as “correlações positivas entre a prática de esporte e a realização acadêmica”. Diz ainda, que segundo o resultado das pesquisas: “aumentar o tempo utilizado na educação física nas escolas não reduz as notas em matérias intelectuais, mas melhora para alguns alunos a capacidade de aprender e reter informação.” Entre as principais considerações do relatório a respeito da relação entre esporte e educação, uma nos chamou atenção pois, entre outros aspectos, reedita a visão higienista da educação física priorizada, por exemplo, na ditadura Vargas. Nesse sentido, o relatório afirma:

Devido ao futuro impacto negativo na saúde pública e nos orçamentos da saúde resultantes da negligência em relação à educação física, os Governos devem reconhecer a importância da educação física e demonstrar seu apoio melhorando a provisão de recursos, de treinamento da equipe de funcionários e alocando quantidades apropriadas de tempo escolar para a educação física.

Observa-se uma constante defesa pelo acréscimo de tempo dedicado à educação física escolar. Destacamos que esta também é uma reivindicação nossa, porém, os motivos que nos impulsionam na busca por transformações significativas no campo educacional, residem em pólos opostos aos contidos neste relatório. Defendemos, ao contrário daquele, uma educação física que entenda-se parte de uma totalidade, influenciando, desta forma, a dinâmica social a qual pertence e fazendo da ação educativa, antes de tudo, uma ação política. (Vitor Marinho Oliveira, 1987)

#### **2.4.1 \_ Adesão do governo Lula ao projeto neoliberal: mediações com a educação física e o esporte.**

Apresenta-se como objetivo neste ponto do estudo, a necessidade de desenvolvermos uma análise crítica sobre as atuais políticas para o esporte nacional, executadas pelo governo Lula. Empenhar-nos-emos em trazer à discussão o uso que tem sido feito da imagem do desporto e da educação física como política de inclusão social. Entendemos que tais medidas assumem um perfil assistencialista na medida em que buscam o apoio das massas despolitizadas e desorganizadas, para legitimar os discursos e ações que seguem o caminho do aprofundamento das políticas neoliberais, como poderemos verificar mais adiante neste estudo. Tal fato só vem comprovar o grau de submissão do governo brasileiro ante ao poder dos países de capitalismo central.

Nos esforçaremos, portanto, em analisar detidamente a construção da “Política Nacional do Esporte” que, segundo o próprio Ministério do Esporte do atual governo Lula, inaugura “**o Sistema Nacional do Esporte e Lazer, com eixos em políticas nacionais de gestão participativa e controle social, de**

**recursos humanos e de financiamento”** (2004, grifo nosso). Tendo em vista que tanto o desenvolvimento, bem como a implantação da Política Nacional do Esporte do governo Lula, segue o balizamento dado pelos organismos de financiamento internacionais, identificamos aqui mais um elemento fundamental que irá mediar nossa pesquisa.

O governo Lula tem sido alvo de inúmeras críticas em função da sua subserviência ao capital estrangeiro e às orientações dos organismos internacionais. Tais medidas dão visibilidade ao aprofundamento e avanço das políticas neoliberais levadas adiante por este governo. Antunes (2004), ao analisar a trajetória do PT diz que este: “De partido de esquerda *contra a ordem* foi, pouco a pouco, metamorfoseando-se em partido *dentro da ordem*”.

A eleição que levou Lula ao poder foi, por isso, uma vitória política tardia. Nem o PT, nem o país [referindo-se aqui ao desmonte promovido no governo FHC] eram mais os mesmos. O segundo esta desertificado enquanto primeiro havia se desvertebrado.(...) Encantado com o mundo palaciano, agindo como paladino do neoliberalismo, embalado pelas músicas de Zeca Pagodinho, o governo do PT mantém uma política econômica que aprofunda a sujeição, amplia o desemprego e a informalidade do trabalho, além de estancar a produção em benefício dos capitais financeiros. (ibid., p. 165-66)

Diante da tamanha adequação às políticas neoliberais, o país tem pautado suas políticas de incentivo ao esporte nacional e, sobretudo, ao esporte escolar e a educação física escolar.

Ainda, sobre estes aspectos, chamamos a atenção para a adoção da imagem do esporte e da atividade física, não só pela iniciativa privada, mas também e, sobretudo, pelo Estado na promoção das políticas públicas do esporte, ou \_ como vem sendo tratado pelo atual governo Lula\_ na promoção do “esporte social”. Na concepção deste governo, o esporte vem sendo acertadamente, utilizado como instrumento para a inclusão de crianças e jovens em situação de risco. Insere ao seu discurso a justificativa de que tal política representa uma oportunidade, capaz de favorecer a tal parcela da população brasileira a possibilidade de sentirem-se como “verdadeiros cidadãos”. Para tanto, o governo

tem como objeto das políticas do esporte a questão da “inclusão social” e do “desenvolvimento humano”. Defende, assim, a idéia da aquisição de “parceiros” como um elemento imprescindível à viabilização dos “Projetos Esportivos Sociais” e afirma que:

O esporte e a prática regular de atividades físicas são instrumentos de desenvolvimento humano e de melhoria da qualidade de vida de toda a sociedade. O acesso a atividades de esporte e lazer, em nosso país, deve ser assegurado a todas as pessoas, independente de idade, de gênero ou de raça. Para ampliar o acesso a essas atividades, o Ministério do Esporte mantém programas como o Segundo Tempo e o Esporte e Lazer da Cidade. **O Segundo Tempo, que atende um público de crianças e adolescentes, tem grande repercussão por funcionar em parceria tanto com o setor público quanto com o privado.** O Segundo Tempo já é considerado o maior programa sócio-esportivo do mundo, desenvolvendo atividades esportivas em um segundo turno escolar, com reforço alimentar e escolar gratuitos. **A parceria com empresas pode ser viabilizada sem custo financeiro e com impacto positivo na imagem do investidor. Basta que a empresa elabore ou identifique um projeto para atender crianças e adolescentes de comunidades em situação de risco social e destine parte do seu imposto de renda para o financiamento desse projeto.** (Ministério do Esporte, Projetos esportivos sociais<sup>49</sup>)

Fica evidente a herança de alguns aspectos inaugurados no, então, governo Fernando Henrique Cardoso, como já abordado neste capítulo, que reforçam as idéias de gerenciamento de serviços por parte da iniciativa privada e, sobretudo, da ação da sociedade civil organizada. Esta última ganha, neste contexto, uma determinada aparência que sugere a sua existência enquanto espaço exemplar para a prática da total liberdade e da criatividade dos sujeitos. Assim, tal idéia sustenta-se no entendimento de sociedade civil enquanto espaço desconectado do setor público, portanto, desvinculada das lutas pela reconquista dos espaços públicos e dos direitos conquistados historicamente pela sociedade,

---

<sup>49</sup> Disponível em: [www.esporte.gov.br](http://www.esporte.gov.br) \_ Acesso: 09/01/2006.

perdidos e desrespeitados dia após dia. Nessa perspectiva, as políticas praticadas pelo governo Lula revela o aprofundamento e avanço das chamadas PPPs, ao compararmos com a gestão Fernando Henrique, demonstrando o desmonte do espaço e do direito público em benefício da iniciativa privada e dos interesses individuais.

TAFAREL<sup>50</sup> (2004) ao tratar de questões referentes à contradição 'inclusão X exclusão', tomando como ponto de partida a contradição entre trabalho e capital, chama a atenção para uma perceptível falência do sistema de produção de mercadorias e argumenta sobre um suposto fracasso do projeto neoliberal. Trata a contradição 'inclusão X exclusão', como um aspecto inerente à lógica que rege o sistema capitalista de produção afirmando, portanto, ser falsa a idéia de inclusão em meio a uma sociedade de classes, organizada na exploração de uma classe sobre a outra. Insiste no equívoco que representa, por exemplo, utilizar-se da educação física e, supostamente, de seus conteúdos pedagógicos como instrumento de construção de políticas inclusivas. Neste contexto, firma que:

Exclusão e inclusão são, conforme nos demonstra Luiz Carlos de Freitas<sup>51</sup>, um par dialético cujo conteúdo só é revelado se a abordagem for feita em conjunto e não isoladamente por um dos pólos - incluir X excluir. Esta contradição não se resolve por um dos pólos, ou seja, vamos incluir e está resolvido o problema. A solução da exclusão ou inclusão não se dá intrinsecamente por um destes pólos, mas sim, pela resolução da contradição fundamental, a contradição entre trabalho e capital. Criamos ilusões, falsidades, quando imaginamos poder incluir manejando o processo de trabalho pedagógico que é uma variável intra-escola cuja determinação está para além da escola. **Mais ainda, quando levantamos a falsa idéia de que a Educação Física pode incluir alguém no sistema, sem compreender que as mobilidades sociais são exceções criadas pelo próprio sistema para manter sua hegemonia.** Sejamos realistas, não existe possibilidade de inclusão, em um sistema cuja base fundamental é a exploração, exploração, a destruição. (TAFAREL, *ibid.*, grifo nosso)

---

<sup>50</sup> Celi Zulke Taffarel \_ Professora Dra. Titular na Faculdade de Educação Física (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

<sup>51</sup> FREITAS, Luiz Carlos. A dialética da inclusão e da exclusão: Por que as mudanças não acontecem. II Seminário Internacional de Educação. Campinas/SP Julho de 2003.

Tais medidas seguem à risca os princípios neoliberais adotados pelas políticas de Estado e, ao que tudo indica, encontrou seu terreno mais fértil no atual governo Lula da Silva. Esta lógica contraria todas as expectativas construídas historicamente pela classe trabalhadora deste país representada pelos movimentos sociais organizados e sindicais. Como resultado de toda esta engrenagem, resulta em enorme deficiência, ou, quase, inexistência na prestação dos serviços públicos e dos direitos básicos da sociedade.

Todo esse quadro resulta, como já destacamos, no profundo e acelerado desmoronamento do espaço público privilegiando, desta forma, o espaço privado. Isto posto, nos leva a avaliar que o novo discurso construído no mundo em plena crise capitalista nas décadas de 1970-80, apontava a hipertrofia do Estado \_ haja vista a sua conduta reguladora e de planejamento em amplos setores da sociedade \_ como a grande responsável pela crise do capitalismo. Portanto, o Estado, enquanto figura responsável pela promoção dos direitos sociais, orientador e organizador da sociedade, aparece no discurso liberal como um poder totalitário, capaz de sufocar a liberdade dos cidadãos e, na mesma medida, ferir e comprometer a chamada “democracia”. Grosso modo, este foi o discurso que deu origem à construção dos projetos neoliberais, sobretudo, nos países de economia periférica que o adotaram como política de governo.

. Este é, portanto, o terreno que propiciou a polarização do debate entre o público e o privado, adotado pelos governos brasileiros desde a última década do século XX e, de forma ainda mais incisiva, pelo governo Lula.

Ao discutir as análises que buscam verificar, possíveis semelhanças entre o modelo neoliberal praticado pelo governo Lula com o que foi executado pelo governo Fernando Henrique Cardoso, BOITO Jr. (2005)<sup>52</sup> defende a idéia de que o **“Governo Lula está construindo uma nova versão do modelo capitalista neoliberal”** (grifo nosso). De acordo com este autor, o governo Lula promoveu pequenas mudanças na política econômica e na política social que, segundo sua análise, deverão intensificar um modelo “antinacional e antipopular de capitalismo”. Observa, ainda, que as políticas promovidas pelo governo Lula, têm por prioridade manter a hegemonia do capital financeiro. Justifica seus argumentos ao afirmar que:

---

<sup>52</sup> Professor Ciência Política da Unicamp e Editor da revista ***Crítica Marxista***.

Em primeiro lugar, ele [Lula] estimula a produção voltada para a exportação. Não teria sentido, de fato, estimular a produção voltada para o mercado interno. Isso interessaria aos trabalhadores brasileiros que aspiram melhorar suas condições de vida, mas não ao capital financeiro e ao governo que representa os interesses desse capital. O objetivo da produção é a caça aos dólares e o trabalhador brasileiro compra a sua comida em moeda nacional. Por isso, estimula-se especificamente a exportação e não a produção em geral. Em segundo lugar, mesmo no estímulo à exportação, é preciso não ultrapassar a medida daquilo que interessa às finanças. Mais dólares, mas - atenção! - desde que esses dólares possam ser direcionados para o pagamento dos juros da dívida. Logo, o superávit primário e os juros devem permanecer elevadíssimos mesmo que isso limite as exportações. (...). Mas, do ponto de vista do capital financeiro, não teria sentido desviar para a infraestrutura o dinheiro que deve ser reservado para remunerar os bancos – logo, em vez de investimentos em infraestrutura, tome superávit primário, com ou sem acordo com o FMI. O mesmo raciocínio aplica-se à política de juros elevados, que limita a produção e, inclusive, a exportação. A produção deve ser estimulada na direção (comércio exterior) e na medida que interesse aos banqueiros (...).A política externa do Governo Lula faz parte dessa nova política exportadora. (ibid.)

O governo Lula, coerente com a lógica mundialmente hegemônica, segue oferecendo total segurança ao capital e a sua ânsia de expansão. Nesse sentido, o Estado nacional opera com investimentos altos, dando respaldo ao grande capital.

O capitalismo não pode prescindir do Estado, pois, em virtude de sua crise estrutural, novos meios de subordinação do trabalho ao capital serão postos em marcha, sem falar no pagamento do tributo neocolonial da dívida, na flexibilização dos direitos sociais e na liberalização das movimentações financeiras. A necessidade que o capital tem do Estado é crescente; não apenas para facilitar o planejamento capitalista, assumir riscos ou para manejar ou conter conflitos de classes, como também para levar a cabo as funções sociais abandonadas pela classe apropriadora e minorar os seus efeitos anti-sociais. (Roberto Leher, 2003)

Assim, o Estado brasileiro reforça sua funcionalidade e subordinação ao grande capital, ao assumir esta “nova versão do modelo capitalista neoliberal”

(BOITO Jr., 2005; op.cit.). Tal modelo, fundamentado no argumento da superação dos fracassos do neoliberalismo \_ que na verdade o reforça sobre outras bases \_ tem, dentre tantas outras, a denominação de “Terceira Via”<sup>53</sup> ou social-democracia. Esta se impõe como:

(...) alternativa aos efeitos negativos do neoliberalismo e das insuficiências da social-democracia européia, esse programa procura apresentar uma nova agenda político-econômica para o mundo nos limites do capitalismo, constituindo-se em importante instrumento de ação de nova pedagogia da hegemonia. (LIMA & MARTINS, 2005, p. 43)

De acordo com os autores acima, o projeto da Terceira Via “parte das questões centrais do neoliberalismo para refiná-lo e torná-lo mais compatível com sua própria base e princípios constitutivos (...)”. Ainda, de acordo com esses autores, cabe ao Estado, articulado ao projeto da Terceira Via assumir o seu papel pedagógico, equipando-se com instrumentos capazes de “impulsionar uma nova cultura cívica por meio da renovação organizativa da sociedade civil, visando consolidar a coesão social, o empreendedorismo social e a ação voluntária dos indivíduos.” (ibid., p.56)

Esse modelo se constitui, na verdade, como alternativa conservadora da recuperação do ciclo produtivo do capital e da definição de uma nova cultura burguesa referenciada em novas bases. Nessa perspectiva, as ações estatais têm como elementos decisivos a definição de uma marco regulatório mais flexível e uma estrutura menos burocrática, ambas voltadas a dois objetivos: impulsionar a economia capitalista e repolitizar a política.(ibid., p.58)

Neste contexto, assistimos o Estado brasileiro promovendo parcerias entre órgãos do poder público e empresas privadas, pautadas no discurso da construção de um novo pacto social e de um compromisso ampliado na busca do “bem social”.

---

<sup>53</sup> Lima e Martins (op.cit.), ao explanarem sobre a origem do termo ‘Terceira Via’, esclarecem que: “Em relação à sua origem, Chauí [CHAUI, Marilena. A fantasia da terceira via. Folha de São Paulo, São Paulo, 19 de dez. 1999. Mais!, p.1] afirma que o termo foi empregado pelo fascismo para indicar um projeto político que se pretendia equidistante do liberalismo e do socialismo, reapareceu nos anos de 1940 para consolidar o peronismo e outrora, como agora, tem a pretensão de se colocar além da direita liberal e da esquerda socialista.

Ainda, sobre tais parcerias, ao tratarmos especificamente das políticas para o esporte, não é difícil encontrá-las entre órgãos públicos e empresas ligadas ao mercado do esporte; da atividade física e do lazer. Assim, as denominadas “parcerias público-privado” ou PPPs \_ como têm sido mais veiculadas \_ realizadas pelo governo Lula, justificam-se pela busca por eficiência, competitividade no mercado e pelo envolvimento e comprometimento de empresas privadas com a promoção da inclusão social e de benefícios sociais. Imerso nesta lógica o Estado assume, dentre outras, a sua função educativa ao avançar na produção de:

uma nova subjetividade e de novos sujeitos políticos coletivos, com as tarefas de assumir as responsabilidades sociais até então restritas à aparelhagem estatal, eliminar as resistências sociais à ordem burguesa e disseminar valores caros a essa doutrina. (ibid., p.59)

Atentos ao contexto abordado até este ponto do estudo, nos esforçaremos em realizar uma análise criteriosa sobre alguns aspectos relevantes, no sentido de apreender a essência das campanhas do Governo Federal, do atual governo Lula, na busca por promover e reforçar o sentimento nacionalista e “o orgulho de ser brasileiro”. Tais campanhas se apresentam, segundo nosso entendimento, como instrumento na disputa pela adesão das massas. Nesta direção, vários são os projetos executados na busca da construção do consenso no seio da sociedade brasileira. Dentre eles, nos chama a atenção a forma como vem sendo utilizada a imagem do esporte como elemento de superação para toda e qualquer dificuldade vivenciada pelo povo e pela Nação brasileira.

Destacamos entre as estratégias políticas praticadas pelo governo Lula \_ na busca por produzir e/ou reanimar o espírito nacionalista do brasileiro \_ a utilização dos meios de comunicação, colaborando para a produção e difusão de idéias e atitudes. Neste caso, o espaço televisivo exerce, sem dúvida, papel relevante na construção do senso comum e na sua manutenção. Destacamos, portanto, a insistência por parte do Governo Federal na divulgação de campanhas que valorizam as conquistas esportivas em nosso país e os esforços desempenhados pelos atletas brasileiros, profissionais e amadores.

Imagens e depoimentos de grandes nomes do esporte nacional ou a utilização de exemplos da vida de cidadãos comuns e esportistas anônimos, que conseguem alcançar um lugar no pódio (do desporto ou da vida), são exibidos como um incentivo à competitividade e constante busca pelo sucesso e, mais que tudo isso, como conquista da cidadania.

A idéia central dessas campanhas se faz na valorização da força de vontade do indivíduo, sendo este considerado o único responsável por suas vitórias e derrotas no jogo da vida. Força de vontade, elevação da auto-estima entre outros sentimentos, parecem ser os pré-requisitos para alcançar a superação das diversidades econômicas, sociais e culturais do brasileiro.

Entendemos que o governo tende desta maneira, a camuflar os reais problemas e injustiças experimentadas pelo país. Em nossa concepção, há neste tipo de conduta do Governo Federal a intenção de travar uma relação mecânica entre a “magia” e a aparente unidade e tolerância construídas pela cultura do esporte com a realidade concreta da vida do trabalhador brasileiro.

O Governo Federal busca \_ valendo-se do simbolismo que pode representar a imagem do desportista vibrando ou do esporte como o facilitador por excelência de saúde, qualidade de vida e integração entre os povos \_ sustentar a idéia de que através da valorização do espírito esportivo (competitividade, colaboração, unidade, espírito de grupo, vontade de vencer, etc.) o Brasil poderá estar mais próximo das raias da competitividade internacional, bastando para tanto, um povo de boa vontade, que cultive a esperança e que seja, acima de tudo, tolerante.

#### **2.4.2 \_Desenvolvimento e aplicação da Política Nacional do Esporte**

De acordo com documentos divulgados pelo Ministério do Esporte \_ trazendo comentários e análises sobre as metas de sua política \_ é possível apreciar declarações a cerca das ações do Governo Federal que orientam-se por uma “Política Nacional do Esporte”, enfatizando que esta medida representa algo inédito no país. Reforçam ainda, que tais políticas “abranjam todos os tipos de

esporte, da recreação à competição, e visam a beneficiar todos os brasileiros, em especial os social e economicamente excluídos.” (BRASÍLIA, 03/11/2004)

No mesmo documento, o Ministério do Esporte destaca a publicação do Relatório da Força Tarefa da ONU (2003, op.cit.), além de dar ênfase às palavras do Ministro, ao afirmar: “é impressionante ver a sintonia que existe entre o que já estamos fazendo aqui no Brasil e o que propõe a ONU”. O documento alerta: “Recentemente, o secretário-geral das Nações Unidas, Kofi Annan, divulgou um documento intitulado Esporte para o Desenvolvimento e a Paz. É um relatório que faz uma análise da situação do esporte no mundo e propõe ações práticas para os governos.”

A partir destas observações, o documento do Ministério do Esporte, em questão, passa a discorrer sobre as semelhanças entre as metas traçadas pelo relatório da ONU e as políticas para o esporte nacional:

1. Esporte social - instrumentos de inclusão social (em todos os tipos de esporte, há o fator inclusão social, mas há, também, uma política específica para isto); 2. Esporte Educacional – complemento à atividade escolar (política global, que envolve o esporte além da disciplina Educação Física, e a revitalização dos jogos estudantis e universitários); 3. Esporte de alto rendimento – o esporte competitivo (com o esporte para milhões, produziremos muitos atletas – e estes servem de exemplo para a prática de esporte por milhões); e 4. Recreação e Lazer – Esporte como qualidade de vida: saúde e bem-estar físico e psicológico (incentivo à prática esportiva para todos, como parte do cotidiano) (ibid.)

O Ministro do Esporte ressalta que o esporte é capaz de introduzir nas crianças valores como a “solidariedade, o respeito ao próximo, a tolerância, o sentido coletivo e a cooperação.” Além dessas qualidades, outras como “vida saudável, capacidade de liderança, disciplina, respeito às regras, noções de trabalho coletivo”, também merecem destaque no discurso do Ministro. Afirma, ainda, que o desenvolvimento desta política é capaz de incluir socialmente “32 milhões de crianças” pobres, alegando que a elas sempre foi negado o acesso de esporte e lazer.

Ao analisar tais propostas identificamos que o esporte continua sendo tomado como um instrumento desconectado de todo o contexto restante. A ele é

dada a incumbência de “ser o caminho mais rápido para a inclusão social dessas populações.” (ibid.)

No que tange o Esporte na Escola, o Ministério do Esporte destaca o Programa Segundo Tempo esclarecendo que este prevê um horário adicional na escola, ocupado com atividades esportivas, **“sob a orientação de uma enorme rede de professores de educação física e monitores estagiários, treinados e contratados para este fim.”** (ibid., grifo nosso)

O Ministério do Esporte conta com a parceria de várias instituições para a execução do Programa Segundo Tempo, entre elas estão o Ministério da:

Educação, da Segurança Alimentar, da Defesa, do Trabalho e da Assistência Social. Participam dele, também empresa, clubes sociais e esportivos, ONGs, universidades, as Forças Armadas, os governos estaduais e municipais, o Corpo de Bombeiros e polícias, sindicatos e associações profissionais.

O tema, “Fator de desenvolvimento econômico”, é tratado pelo Ministério do Esporte (BRASÍLIA, 03/11/04) como uma questão relevante, pois defende a idéia de que ao redor do setor da economia ligado às atividades esportivas, funciona uma “dinâmica econômica” com capacidade de gerar emprego e renda no mundo inteiro. Segundo o Ministério, graças a esta “dinâmica”, presente na economia brasileira, milhares de pessoas no país estão empregadas, direta ou indiretamente.

Ressalta, também, a importância de se trazer para o país grandes eventos esportivos e cita o exemplo dos Jogos Pan-americanos de 2007, que acontecerão no Rio de Janeiro. Chama a atenção, para o fato de que estes eventos, “movimentam vultosas somas em obras físicas (...), para cumprir exigências internacionais”, além de abrir milhares de vagas de “empregos temporários”. Segundo o Ministério do Esporte, existem outras questões que, somadas as anteriores, são relevantes para o crescimento econômico do país:

**Além de sua brutal importância como fator de desenvolvimento humano, o esporte também ganha cada vez mais relevância no desenvolvimento econômico. A começar**

**pelo fato de que um trabalhador que pratica algum esporte ou atividade física terá uma saúde melhor, um humor melhor e, com isso, renderá mais em seu trabalho. Se isso se estender a milhões, o efeito na produtividade do país será rapidamente sentido.** (ibid., grifo nosso)

A 1ª Conferência Nacional do Esporte teve por principal objetivo, segundo o Ministério do Esporte, “debater o esporte como política pública de inclusão social” e que, segundo as afirmações do Ministro Agnelo Queiroz, a escola é o eixo central da política do esporte nacional. (BRASÍLIA, 17/06/2004).

Durante o processo de organização da Conferência, o Ministro do Esporte assinou uma portaria constituindo uma Comissão Organizadora, onde apontamos a presença do CONFEF entre tantas outras instituições e unidades do Ministério do Esporte<sup>54</sup>.

---

<sup>54</sup> A comissão organizadora da 1ª Conferência Nacional do Esporte, foi composta pelos “representantes indicados, titular e suplente, das seguintes instituições e unidades do Ministério do Esporte”:

- I - Secretaria Executiva do Ministério do Esporte (ME);
- II - Secretaria Nacional de Esporte Educacional (ME);
- III - Secretaria Nacional de Esporte de Alto Rendimento (ME);
- IV - Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer (ME);
- V - Senado Federal;
- VI - Câmara dos Deputados;
- VII - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA);
- VIII - Comissão Nacional de Atletas (CNA)
- IX - Fórum Nacional de Secretários e Gestores do Esporte;
- X - Associação Nacional de Secretários Municipais de Esporte e Lazer (ASMEL);
- XI - Comitê Olímpico Brasileiro (COB);
- XII - Comitê Paraolímpico Brasileiro (CPB);
- XIII - Confederação Brasileira de Futebol (CBF);
- XIV - Confederação Brasileira de Desporto Universitário (CBDU);
- XV - Confederação Brasileira de Clubes (CBC);
- XVI - Federação Nacional das Associações Atlético do Banco do Brasil (FENABB);
- XVII - Conselho Federal de Educação Física (CONFEF);**
- XVIII - Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB);

- XIX - Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE);
- XX - Fórum do Sistema S;
- XX I - Sindicato dos Atletas Profissionais de São Paulo (SAPESP);

- XXVII - Confederação Brasileira de Luta de Braço (CBLB);
- XXVIII - Federação Nacional dos Jornalistas (FENAJ).

- XXIV - Central Única dos Trabalhadores (CUT);
- XXV - Confederação Nacional das Associações dos Moradores (CONAM);
- XXVI - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST);
- XII - Associação Brasileira de Organização Não Governamental (ABONG);
- XXIII - União Nacional dos Estudantes (UNE);

(...) O CONFEEF participa como integrante da Comissão Organizadora do evento [1ª Conferência Nacional do Esporte]. Estarão em pauta projetos de Lei de Incentivo ao Esporte, que vão aumentar a participação do setor privado no financiamento das atividades esportivas, além de projetos que já estão em curso (...). Os participantes deste evento terão a chance histórica de interferir na elaboração de políticas públicas para o setor. (...) Num contexto de mudança, em meados de 2003, o Ministério dos Esportes lançou a Política Nacional de Esporte, priorizando o campo social. (...) O Secretário Executivo do Ministério do Esporte, Orlando Silva, fala sobre a Conferência Nacional do Esporte, apontando que ela é fruto do compromisso do Governo de promover o debate sobre uma Política Nacional de Esporte. Dentro deste contexto, ele reafirma sobre a importância do CONFEEF como parceiro do Ministério do Esporte. Também destaca o papel do Profissional de Educação Física na promoção da qualidade de vida e bem-estar físico da população. (...) **A contribuição do CONFEEF é fundamental para que a nossa proposta de construção coletiva seja colocada em prática.** Todas as Associações, Federações, Conselhos e demais entidades de classe constituem a base de um debate qualificado na sociedade. O apoio do CONFEEF na mobilização para as etapas estaduais e para a Conferência Nacional, com voz e voto nas discussões, será significativo para o êxito deste trabalho. Sem esse apoio não será possível realizar o evento de forma tão abrangente quanto queremos. **O crescente reconhecimento do Profissional de Educação Física como promotor do acesso ao esporte, e principalmente na garantia da qualidade de serviços por ele prestados à sociedade, ratifica a importância do CONFEEF na Conferência Nacional do Esporte.** O CONFEEF é um parceiro estratégico do Ministério do Esporte, dialogando sobre as principais reivindicações e ações ligadas aos Profissionais de Educação Física e sobre as políticas de esporte em seu conjunto. O caminho para a inclusão social através do esporte passa pelas atividades desenvolvidas por esse profissional. **Cabe ressaltar a importância da preocupação com a formação do Profissional de Educação Física, que deve estar fundamentada em princípios que leve à universalização de práticas corporais.** (REVISTA CONFEEF, maio de 2004, grifo nosso).

Todo este contexto, reforça a constante busca de legitimidade por parte dos negócios do sistema CONFEEF/CREFs. Diante da atual conjuntura, onde identificamos uma possível retomada da centralidade da educação física escolar, ainda que funcional aos apelos do projeto dominante, nosso estudo estará atento às investidas do CONFEEF na formação do trabalhador da educação física, bem como, nas ingerências deste conselho sobre este trabalhador, especificamente, no campo escolar.

### **3 \_ INFLUÊNCIAS DO SISTEMA CONFED/CREFs NA FORMAÇÃO/QUALIFICAÇÃO DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO FÍSICA: POLÊMICAS DO CREF1**

As idéias aqui apresentadas se contrapõem à ideologia dominante e ao que representa seu projeto de formação humana, especificamente, no campo da educação física por entenderem que a mesma adapta-se ao contexto do capitalismo contemporâneo. Este último tem por base a reorientação do mundo do trabalho que sofre com o aprofundamento na sua exploração, precarização e subsunção ao capital. Quadro este que vem sendo agravado mediante o avanço

e redesenho das políticas neoliberais, como foi observado com maiores detalhes em outro momento deste estudo. Seguindo a lógica acima e:

Atendendo aos anseios do neoliberalismo um grupo de professores com idéias privatistas de transformação da Educação Física em uma 'profissão liberal', o que na época se tinha como habilitações, significa a perda dos direitos trabalhistas historicamente conquistados, lutava pela Regulamentação do Profissional de Educação Física e a fragmentação da luta das classes trabalhadoras, garantindo a reserva de mercado profissional.(LUCENA, 2002, p.74)

Neste contexto, a proposta de Regulamentação da Profissão de Educação Física, que se auto-intitula: “luta democrática e em prol das aspirações da maioria” (STEINHILBER, 1996), originou-se mediante inúmeras contradições e, fundamentalmente, no ataque aos trabalhadores não graduados (leigos) que prestavam serviços no campo das atividades físicas. Os discursos que permearam o debate em defesa da regulamentação, não demonstraram interesse em discutir a dominação dos grandes empresários, de áreas ligadas ao esporte e lazer, detentores do poder e dos meios de produção (academias, áreas de lazer, clubes, etc.), ampliando, cada vez mais, o espaço para a exploração sobre todos os trabalhadores da área, leigos ou graduados.

Neste contexto, de dúvidas e contradições, trabalhadores, intelectuais, professores e alunos da educação física, além de trabalhadores ligados a outras práticas corporais, vêm construindo e apresentando propostas que se contrapõem à regulamentação da profissão e seus projetos de valorização da reserva de mercado. Sendo assim, “a Educação Física vem assumindo uma discussão histórica neste âmbito, com reivindicações e a proposta de reorganização dessa classe trabalhadora (...)” (LUCENA, op.cit., p.82.).

Tais propostas, de repúdio à regulamentação da profissão, foram denominadas, pelo presidente do CONFEF<sup>55</sup>, “propostas conservadoras”. Observamos em suas palavras, a necessidade de induzir a uma interpretação equivocada e invertida sobre a realidade dos acontecimentos, ao afirmar:

---

<sup>55</sup> Jorge Steinhilber, então, presidente da Associação de Professores de Educação Física do Rio de Janeiro, atualmente presidente do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF).

“Enquanto os conservadores querem discutir questionar, os progressistas querem ocupação dos espaços. Querem mercado para poder trabalhar.” (STEINHILBER, op.cit., p.52)

A partir de um conturbado Projeto de Lei (PL 330/95), que começou a ser discutido só depois de um ano já em tramitação na Câmara dos Deputados, foi aprovado no Senado (PL 33/98) no ano de 1998, e posteriormente sancionado pelo Presidente da República, a Lei 9696/98, que regulamenta a profissão de educação física no meio não formal, visto que no âmbito de ensino já era regulamentada pelo MEC.  
(NOZAKI, 1999, p.9)

A Lei 9696/98 constitui-se de apenas seis pequenos artigos que permitem uma série de dúvidas e interpretação ao serem lidos. Este fato, porém, não deixa de privilegiar o sistema CONFEF/CREFs conferindo-lhe plenos poderes sobre o exercício profissional no campo da educação física. Considerando os termos do inciso III, do seu art. 2º, que dispõe sobre quais profissionais poderiam se credenciar nos respectivos Conselhos Regionais de Educação Física, temos:

os que até a data do início da vigência desta Lei, tenham comprovadamente exercido atividades próprias dos Profissionais de Educação Física, nos termos a serem estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação Física. (BRASIL, 1998)

Uma das muitas investidas do CONFEF pode ser identificada em sua Resolução nº 013/99 (CONFEF, 2002 a), art. 7º, que dispõe sobre o registro de não-graduados em Educação Física, em caráter transitório e com validade de um ano. A inscrição dos não graduados, nos respectivos Conselhos Regionais, ficava condicionada à participação nos cursos de nivelamento (Programa de Instrução). Tais cursos eram submetidos à cobrança de matrícula e mensalidades, sendo ministrados inicialmente, no caso do Rio de Janeiro, pela empresa Sprint

Assessoria e Promoções e Relações Públicas Ltda, de propriedade do presidente do CREF 1.

art. 7º . o deferimento do pedido definitivo, por parte do requerente, dar-se á, somente, após freqüência, com aproveitamento, em curso promovido pelo CREF, que incluem questões pedagógicas, ético-profissionais e científicas. (ibid.)

Apoiado na Resolução 013/99, o CREF1 impõe seu poder sobre os trabalhadores não graduados, em exercício das atividades de educação física. “Aqui a investida se mostrou em caráter duplo: na cooptação dos não graduados para a filiação no Conselho, e no controle da qualificação deste trabalhador para continuar atuando (...)” (NOZAKI, op. cit., 2004, p. 173)

Em decorrência de um conjunto de arbitrariedades, foi instaurada no âmbito da Procuradoria Regional dos Direitos do Cidadão no Estado do Rio de Janeiro, uma Ação Civil Pública, que objetivando a proteção dos interesses e direitos dos cidadãos (art. 5º, II da Constituição Federal) “constata a ausência de lei que legitime a conduta do CREF1 e da pessoa que figura como seu presidente”, considerando-os respectivamente 1º e 2º réus. (BRASIL, op.cit., 2001, p.1).

O CONFEF, respaldado na Lei 9696/98, entende que todo e qualquer movimento corporal é atividade física passando, então, a vinculá-lo diretamente ao seu controle. Surge, nesse sentido, mais uma contradição visto que uma grande parte das atividades que foram nomeadas como práticas exclusivas do professor de educação física, podem representar a manifestação da cultura brasileira, a exemplo das danças ou no caso do ioga e das artes marciais inseridas em seus princípios e tradições.

Em função resolução 013/99 houve, portanto, uma grande procura por vagas nos cursos de nivelamento. Esses trabalhadores estavam sendo duplamente pressionados: por um lado pela fiscalização direta dos CREFs, que exigiam a participação nos cursos de qualificação, sob a pena deste trabalhador não poder exercer livremente suas funções; por outro pelos proprietários de academias, centros desportivos e de lazer, entre outros do gênero, que tinham

como justificativa as represálias provenientes das constantes fiscalizações que os CREFs vinham realizando.

Ante o princípio da legalidade e da hierarquia das leis, novo requisito somente poderia ser criado por lei, de modo que não poderia o Conselho Federal, por resolução, como fez no mencionado art.7, da resolução 013/99, desdobrando pois dos limites legais. Esta exigência também contraria o inciso XIII, do art. 5 da Constituição Federal, ou seja, as limitações a qualquer direito fundamental devem estar expressas em leis federais. (ibid., 2001,p.7)

Mais uma vez, contrariando os princípios da legalidade, o CREF1 com bases na resolução CONFEF 045/02, que dispõe sobre o registro definitivo de não-graduados no sistema CONFEF/CREFs, resolve em seu artigo 1º : “o requerimento de inscrição dos não graduados em curso superior de Educação Física, perante os Conselhos Regionais de Educação Física CREF, em categoria PROVISIONADO, (...)”, revogando a resolução nº 013/99.

Ao submetermos tais contradições à análise, podemos perceber o que realmente se esconde nos ideais do CONFEF. Por este motivo sublinhamos o processo de regulamentação da profissão, onde o discurso da reserva de mercado sempre foi marcante. Tal discurso sustentava-se na garantia da expulsão do leigo, alegando ser este a grande causa dos problemas vividos pela educação física. Servindo à lógica CONFEF, os mesmos leigos que eram o motivo de todas as dificuldades vividas no campo do trabalho da educação física passaram \_ contraditoriamente \_ a ser recebidos por este órgão como mais um trabalhador apto, contribuindo financeiramente com o Conselho, já que passaram de rejeitados a clientes, nos cursos de provisionados.

O sistema CONFEF/CREFs vem se prevalecendo desta situação, tentando de todas as maneiras agregar um número cada vez maior de leigos aos seus quadros, haja vista uma série de parcerias com empresas, universidades privadas e públicas, Secretarias Estaduais e Municipais, objetivando arregimentar o maior número possível de credenciados. Como um pequeno exemplo do que acabamos de afirmar, podemos citar chamadas como esta, a seguir: **“Faculdades de Educação Física em parceria com o CREF 1 ES dão desconto de 20% nas mensalidades.”** O anúncio, veiculado em seu Boletim Informativo ( junho de

2005, p.10), da destaque a uma determinada universidade, no Norte do estado do Espírito Santo, que após ter fechado convênio com o CREF1, passou a oferecer bolsas de estudos de 20% para os **provisionados** que quisessem inscrever-se no curso de graduação em educação física.

Este foi, no nosso entendimento, um dos objetivos que levaram a criação dos cursos para qualificação dos leigos que, ao obterem sua permanência no campo de trabalho referente às atividades físicas passam a servir \_ de forma “legítima” a partir de então \_ ao mercado gerenciado pelo sistema CONFEF/CREFs com seus constantes cursos de especialização e adequação ao ritmo do mercado.

Com o tempo, o truque do nivelamento proliferou pelo Brasil, a maioria com empresas ligadas aos presidentes ou conselheiros das entidades. Para se ter uma idéia da mina de dinheiro que isso representa, no Rio, o curso custava R\$ 2 mil. (Informe do Dia – Jornal O Dia, 16 de abril de 2002 apud TÂNARI, notícias do CREF, 2002. p.01)

Outro exemplo a ser lembrado foi o acordo, realizado em 2002, com a Secretaria Municipal de Esporte e Lazer (“S.M.E.L”) do Rio de Janeiro, em que o CREF1 participou do programa de capacitação dos agentes comunitários esportivos. Além de ter como justificativa a valorização da prescrição de atividades físicas de qualidade em benefício da sociedade, as palavras do presidente do CONFEF, em entrevista ao jornal informativo do CREF1, (1º semestre de 2002, nº 7 ; p. 03), deixa claro que:

O objetivo primeiro destes convênios é garantir que todas as atividades físicas ministradas nos projetos promovidos pela Secretaria Municipal sejam de responsabilidade única e exclusiva dos profissionais devidamente habilitados pelo CREF1”.(Steinhilber, 2002)

Percebemos uma comunhão entre o discurso do CREF1 e as ações do Poder Público quando a Secretaria Municipal de Esportes e Lazer (“SMEL”), do Rio de Janeiro, dispõe, em seu art. 1º da resolução nº 111/01, sobre a

obrigatoriedade de cadastramento dos cursos livres (ginástica, atividades de ataque e defesa, musculação, dança, jogos, natação, recreação, outras atividades empreendidas no campo de atividades física, dos esportes e da recreação). (RIO DE JANEIRO, 2001)

Na mesma resolução, em seu art. 2º, segue a orientação para que os representantes dos referidos cursos livres se apresentem na “SMEL”, munidos dos documentos listados no referido artigo, entre eles: **Registro no Conselho Regional de Educação Física** (grifo nosso). O art. 4º informa que “os cursos livres que não atenderem ao disposto nesta Resolução, terão seus dados cadastrais remetidos à abertura de processo de anulação ou cassação do respectivo Alvará de Licença para o Estabelecimento”.

Mais casos da ação arbitrária do CREF1 poderão juntar-se aos relatos anteriores. Um deles, devido a sua relevância no âmbito da educação física escolar, diz respeito a questões que envolvem o concurso público para professor I do município do Rio de Janeiro, ocorrido em 2001. A polêmica se deu quando os professores de educação física, aprovados dentro dos padrões estabelecidos pelo concurso e prontos para tomar posse de seus cargos, foram comunicados, através de um telegrama de convocação, que seria necessário, dentre outros documentos, a apresentação do registro no CREF1.

Inúmeros pareceres jurídicos que estudaram a questão da docência no sistema regular de ensino, pareceres do ANDES/Sindicato Nacional, como de várias universidades, (...), mas também do próprio Ministério da Educação (MEC), foram unânimes quanto à não obrigação de registro de professores para prática docente. Mais recentemente o parecer do Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CES 0135/02) ratificou, em consulta do CONFEF, que ‘O exercício da docência (regido pelo Sistema de Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) não se confunde com o exercício profissional (...) (BOLETIM MNCR, ibid.)

Fato semelhante ocorreu no último concurso público, em dezembro de 2004, para professores do Estado do Rio de Janeiro, quando os mesmos tiveram suas provas canceladas em função de uma série de problemas administrativos e organizacionais ocorridos em vários pontos do Estado onde realizavam-se as mesmas. O fato é que na data original em que ocorreu tal prova não existia

nenhuma exigência \_ nem, tampouco, durante a publicação do edital do concurso ou em comunicado extraordinário \_ dirigida especificamente aos professores candidatos às vagas de educação física, relacionada à apresentação de comprovante de filiação ao CREF1.

Tendo em vista a anulação da primeira prova do concurso citado, uma nova data foi anunciada para a efetivação do mesmo. O intervalo de tempo existente entre a anulação da primeira prova e a organização e uma outra, parece ter sido suficiente para que o CREF1 entrasse com um “recurso no Tribunal Regional Federal da 2ª Região com pedido de efeito suspensivo” de decisão tomada pela justiça (CREF1, 1º semestre de 2005, p. 6). Tal medida ia contra a decisão do “Juiz da 9ª Vara Federal do Rio de Janeiro” (ibid.), visto que o mesmo havia deferido pedido de tutela antecipada impedindo o CREF1 de realizar qualquer ato que visasse a exigência dos professores com formação superior em educação física, atuantes no nível básico de ensino, à filiação neste conselho. Além disso, também impedia a cobrança e ação no sentido de recebimento de qualquer valor, a título de anuidade.

Em resposta a todo esse processo, o CREF1 veiculou em sua revista de comunicação semestral: **“Vencemos na escola, agora é Lei (...)** O recurso do Cref1 (agravo de instrumento) foi acolhido pelos desembargadores, ou seja, todos os professores de Educação Física que trabalhem nas escolas têm que se registrar no Conselho”.(ibid., grifos do autor)

Identificamos aqui a ingerência do CREF1 sendo, mais uma vez, legitimada pelo poder público, já que a exigência, citada no primeiro exemplo, referente ao concurso público do município do Rio de Janeiro, em 2001, “foi posta somente em uma correção de edital já anteriormente lançado, o que pegou todos os professores desprevenidos (BOLETIM MNCR, op.cit., 2003).

Caso semelhante ocorreu no exemplo trazido por nós (concurso para seleção de professores do Estado do Rio de Janeiro, em 2004/2005) em que os professores foram surpreendidos ao receberem, no término de suas provas, uma pequena tira de papel contendo a seguinte informação:

‘Processo nº 2004.5101019659-9. Do exposto, DEFIRO A LIMINAR para determinar à autoridade impetrada que adote as

medidas necessárias, em relação à disciplina de Educação Física a fim, que seja exigida no concurso em tela a inscrição de candidatos no competente Conselho Regional de Educação Física. Augusto Guilherme Diefenthaeler – Juiz Federal da 15ª Vara Federal do Rio de Janeiro.’

Extrapolando os limites da legalidade, o CREF1 age, mais uma vez, arbitrariamente constringendo professores que, por direito, querem atuar na Educação Física escolar.

Reportando-nos, ainda, ao concurso público de 2001 supra citado, em decorrência daquela contradição, os professores prejudicados, juntamente com o SINPRO – RIO (Sindicato dos Professores do Rio de Janeiro) moveu uma ação junto ao Ministério Público do trabalho da 1º Região (RJ), onde em audiência de mediação, o presidente do CREF1 afirmou:

(...) não há obrigatoriedade do registro dos professores da grade curricular das escolas do ensino básico do CREF 1, entretanto o Conselho continuará fiscalizando as escolas em relação a grade extra curricular e para isso é necessário a fiscalização da grade curricular sem entretanto exigir o registro no Conselho (...)  
(BOLETIM MNCR, ibid.)

Como resultado da luta, onde de um lado estavam professores e sindicatos, do outro o CREF1, conquistou-se, através de liminar, a posse no cargo de professor I decorrente do citado concurso do município do Rio de Janeiro, sem que fosse cumprida a exigência do registro no Conselho. No entanto, inúmeros professores desavisados ou temerosos em perderem o direito de assumir seus postos submeteram-se à pressão do CREF1, efetuando o pagamento da taxa de R\$ 300,00 (trezentos reais) para retirarem o registro junto ao conselho, com o único objeto de tomar posse no referido concurso.

O mesmo já não pôde ser verificado sob as circunstâncias exemplificadas no concurso do Estado do Rio de Janeiro, em de 2004, onde os professores tomaram posse em fevereiro de 2005. Sobre este aspecto o CREF1 saiu vencedor, afirmando que:

Mas [sic.!] uma vez o Cref1 conseguiu um mandato de segurança, dessa vez contra a Secretaria de Educação do Estado e a FESP,

que organizaram um concurso público para o ensino do 2º grau em todo o estado. O secretário de Educação Sr. Cláudio Mendonça, tentou de todas as formas denegrir a postura do Cref1, numa atitude arbitrária, isolada e, principalmente, antagônica ao procedimento da Governadora Rosinha Matheus, que tem apoiado em todos os níveis os profissionais de Educação Física. Conseguimos o Mandato de Segurança, que foi confirmado por sentença, (...) (op. cit., 2005)

Constatamos, desta forma, mais uma ação de total desrespeito à liberdade e direito dos trabalhadores da educação física do município do Rio de Janeiro, ação esta que o CREF1 vem tentando, a todo custo, expandir e perpetuar, como o próprio órgão garante:

O CREF 1 continuará buscando parceria com as escolas; alguns estabelecimentos já estão regularizados, o foco resistente está no grupo dirigente do SINPRO RIO. Se nossas ações forem embargadas, não resta outra saída se não buscar fiscalizar por denúncias e ações judiciais e pelo Ministério do Trabalho, além dos veículos da mídia, pois, se o SINPRO RIO não quer que suas escolas sejam fiscalizadas, é porque algo de muito sério está acontecendo e, nesse sentido, nossos filhos estão correndo sérios riscos. (CREF 1, 2003, p.3)

As atuações do CREF1 em todo o Estado do Rio de Janeiro se dão tanto no campo da iniciativa privada (escolas, universidades, clubes, academias, etc), como nas articulações com Secretarias Municipais de Educação, de Esporte e Lazer, com o objetivo de introduzir, inicialmente, seu Programa de Instrução, exigido como requisito para a filiação dos não graduados no Conselho, mas também e, sobretudo, na coerção e cooptação de professores e trabalhadores graduados em educação física.

O desemprego estrutural deste fim de século demarca não apenas o aumento do exército de reserva, mas especialmente o excedente de trabalhadores, ou seja, a não necessidade, para a produção, de milhões de trabalhadores. (FRIGOTTO, op. cit. 1999, p.13)

O objetivo central do sistema CONFED/CREFs, volta-se para os interesses dominantes de reserva de mercado, induzindo à maior competitividade entre os

trabalhadores ligados ao exercício profissional que envolva qualquer tipo de manifestações e práticas corporais.

### **3.1 – Sistema CONFEF/CREFs: qual o seu papel no debate das Diretrizes Curriculares?**

O modelo de Universidade atual, condicionado e, sistematicamente obediente aos constantes estímulos impostos pelo projeto neoliberal, justifica-se na formação para satisfazer as demandas do mercado. Ao tomar este caminho, a Universidade nega sua identidade enquanto instituição educacional, desvinculando-se de sua lógica social e respondendo com maestria aos apelos do capital.

É, portanto, mediante reformas e reestruturações de amplos setores da sociedade, como abordado no capítulo 2, que buscaremos analisar a realidade da formação e atuação do trabalhador de educação física frente ao processo de formação polivalente, tendo suas bases justificadas e reforçadas nas exigências decorrentes da competitividade e da flexibilidade do mercado do trabalho. Este mostra-se como um processo favorável à exploração do capital que, no que tange o campo da formação humana, dita a nova retórica de competências e habilidades para atender às demandas do mercado impulsionado pelo progresso tecnológico e científico.<sup>56</sup>

Os cursos de Graduação em Educação Física, em grande medida, estão em sintonia com o emergente mercado do esporte espetáculo e do esporte de alto nível, demonstrando o alinhamento com os interesses do sistema CONFEF/CREFs<sup>57</sup>, órgão de cunho privado. Vale observar que o sistema

---

<sup>56</sup> Para uma discussão mais aprofundada sobre a qualificação humana, analisada sob a atual noção de competências ver em: RAMOS, Marise Nogueira. *Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?* Cortez. 2ª ed. São Paulo, 2002.

<sup>57</sup> Esta afirmação decorre da observação de grades curriculares de alguns cursos de graduação em educação física, onde foi possível observar a presença de disciplina que procuram atender as demandas do mercado. Podemos citar como exemplo, as disciplinas: Gestão de negócios em educação física, Metodologia dos esportes de aventura, Treinamento esportivo para alto

CONFEF/CREFs sempre articulou seus interesses, buscando posição privilegiada, frente às discussões sobre a elaboração das Diretrizes Curriculares para a Graduação em Educação Física.

Como já indicamos em outros momentos deste estudo, o CONFEF, desde a sua criação, apresenta-se como único órgão responsável pelos interesses e ações da educação física brasileira. Mediante esta postura, legitimou-se como interlocutor entre as Instituições de Ensino superior e os diversos órgãos do governo presentes no longo processo de discussões e debates que permeou a elaboração das atuais Diretrizes Curriculares que orientam os Cursos de Educação Física.

Somado a este contexto, temos que as políticas produzidas dentro do processo de reestruturação do Estado brasileiro, nos anos de 1990 \_ visto com maiores detalhes no capítulo 2 do presente estudo \_ afetou consideravelmente as ações inerentes à reelaboração dos Cursos de nível superior, de um modo geral. Prova disso foram os discursos veiculados pelo governo, demandando maior flexibilidade na organização dos Cursos Superiores, tendo por justificativa a necessidade da produção de um novo foco que daria direção na reestruturação da concepção curricular dos cursos universitários. Sob estes argumentos a universidade deveria, a partir de então, estar mais “aberta e flexível para fazer frente à dinâmica da produção do conhecimento e do próprio mercado de trabalho”. (Parecer CNE/CES 58/2004<sup>a</sup>, op. cit.)

Dentro do contexto acima, assistimos ao processo de regulamentação da profissão de educação física; primeira profissão a ser regulamentada após o processo de reestruturação político-administrativa do Estado brasileiro. Regulamentação esta, forjada na “tese da adaptação à exclusão, já que era a única percepção \_ fenomênica \_ que conseguiram ter os defensores da regulamentação da profissão, quando elegiam o mercado como referência de suas análises práticas”. (Nozaki, op.cit., 2004, p. 172).

A reforma administrativa, em 1997, objetivando a diminuição de despesas por parte do Estado na forma de gastos com servidores públicos, como nos mostra Nozaki (ibid.), fez surgir a Medida provisória nº 1549-35 (MP- 35), alterada

no espaço de um mês para a Medida provisória nº 1549-36 (MP- 36). De acordo com o autor: “Ambas provocariam substantivas modificações de estrutura e funcionamento dos conselhos profissionais, sobretudo no que diz respeito à relação entre eles e o Estado”. (ibid., p. 174). Essas Medidas Provisórias foram convertidas posteriormente na Lei 9649/98, delegando plenos poderes aos conselhos profissionais, dando-lhes caráter de entidades privadas. Desta forma, Nozaki (ibid.) chama a atenção para a seriedade dos fatos:

‘Referindo-se, pois a lei 9.649/98, a serviços delegados pelo Estado, os Conselhos Profissionais, excluídos do âmbito da administração pública, passariam a assumir, conquanto relação com a mesma, feições e **características jurídicas semelhantes às entidades prestadora de serviço público por concessão, permissão ou autorização do poder público**’ (Cortez<sup>58</sup>, 2002, p. 13, apud. Ibid. Nozaki, p. 175, grifos do autor).

‘A partir das premissas acima, podemos concluir que a inovação mais significativa, desde 1996, na estrutura dos Conselhos Profissionais, foi, sem sombra de dúvida, retirá-los do âmbito administração direta do Estado, transformando-os em **entidades privadas de serviços públicos** por delegação de poderes pelo Estado, mediante autorização de legislativo’ (ibid., p. 14, apud. Ibid., grifos do autor).

Originária deste modelo do Estado reestruturado, a regulamentação da profissão de educação física, somada a criação de seu respectivo conselho profissional \_ idéia que há muito já era defendida pelos setores conservadores do campo e que encontrou terreno fértil nas circunstâncias apresentadas àquele momento \_ garante ao sistema CONFEF/CREFs plenos poderes para arbitrar sobre seu próprio funcionamento e estrutura, ingerindo-se sem maiores constrangimentos sobre o campo da educação física e de outras áreas pertinentes às manifestações corporais.

As concepções e propostas de formação profissional do sistema CONFEF/CREFs têm\_ baseadas no modelo de competências para satisfazer as novas demandas de organização do trabalho, priorizando aspectos subjetivos e atitudinais \_ profundas semelhanças com as concepções voltadas à construção de novas Diretrizes Curriculares que iriam orientar, a partir de então, os cursos de

---

<sup>58</sup> CORTEZ, Rita de Cássia S. Parecer da Assessoria Jurídica do Sindicato dos professores do Rio de Janeiro \_ SINPRO/Rio. Rio de Janeiro: SINPRO/RJ, 2002.

nível superior. Ficou a cargo do Parecer CNE/CES nº 776/97, apresentar o novo perfil orientador das Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação plena, enfatizando que os mesmos deveriam:

abandonar as características de que muitas vezes se revestem, quais sejam as de atuarem como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, passando a orientar-se para oferecer uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional. (Parecer CNE/CES 58/2004 a; op. cit)

Dava-se, assim, a largada ao processo de assimilação desses ideais por parte das universidades \_ muito embora, ainda seja um processo eivado de contradições e embates acirrados \_ ao verificarmos a materialização das novas orientações para a formação do trabalhador de novo tipo. Este cenário indica que:

As Diretrizes da Educação Física acompanham as demais Diretrizes que se ancoram no modelo das competências, baseado, (...), na formação do trabalhador para as novas formas de organização para o trabalho flexível, polivalente, que valoriza os atributos cognitivos (...), as Diretrizes Curriculares de educação física são o próprio protótipo da formação para o trabalho precário, adequado ao reordenamento do trabalho da educação física, (...). a proposta de formação profissional do sistema CONFED/CREFs não é outra senão aquela que leve à adequação do trabalhador a um campo de trabalho que ele pretende gerenciar (...). (NOZAKI, op.cit.; p. 252)

Em meio a todo este complexo processo, foi conferido ao CONFED local de destaque nos debates sobre a formação do trabalhador de educação física, em nível superior. Como exemplo das constantes buscas pela hegemonia na gerência do campo do trabalhador da educação física, podemos analisar o empenho do CONFED ao patrocinar Fóruns Nacionais e Regionais para discutir os caminhos da formação do profissional de educação física e, principalmente, buscando delimitar seu campo de atuação.

A primeira versão constituiu-se no Fórum Nacional dos Cursos de Formação Profissional em Educação Física do Brasil, em Belo Horizonte, contando com a participação de inúmeras Instituições de Ensino Superior. Segundo NOZAKI (2004, p.250): “A programação concentrou-se sobre a nova Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), o Sistema Nacional de Avaliação, os cursos seqüenciais e a proposta da COESP<sup>59</sup> para as Diretrizes da educação física.”

Este Fórum deu amplo apoio às propostas construídas pela 1ª COESP-EF (Comissão de Especialistas em Educação Física) que, dentre outras medidas, embora tenha colocado fim à fragmentação na formação entre bacharelado e licenciatura, “formalizou (...) sua proposta, que não se diferenciava do norte da formação do trabalhador de novo tipo, ao se preocupar com a dita dinâmica de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e mutável”. (ibid., 248).

Posteriormente, as propostas então formalizadas pela 1ª COESP-EF, acabou por tornarem-se inviáveis, devido à aprovação do Parecer CNE/CP 009/2001, visto que o CNE decidiu sobre nova política e concepção de organização e de formação dos profissionais de educação ao aprovar a Resolução sobre os Institutos Superiores de Educação<sup>60</sup> e o Parecer sobre as diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior<sup>61</sup>.

Passa-se, ao prevalecer tais mudanças, à divisão entre bacharelado e licenciatura justificada na exigência de uma nova organização e formação dos profissionais da educação em nível superior, atingindo também a formação plena da educação física; justificativa esta muito bem utilizada pelo CONFEF para subsidiar suas ações.

Em documento veiculado pelo CONFEF (julho, 2002), dando destaque aos resultados positivos do I Fórum Nacional, afirmava-se que este: “Foi um marco que possibilitou a análise do primeiro momento das transformações que vinham e estão ocorrendo, bem como, o conhecimento das propostas do Ministério do Esporte e Turismo, para a dinamização das práticas desportivas no país”. Com

---

<sup>59</sup> A COESP (Comissão de Especialistas) já vinha elaborando as Diretrizes Curriculares para a Graduação em Educação Física desde 1998.

<sup>60</sup> Resolução CNE/CP nº 01/1999)

<sup>61</sup> Parecer CNE/CP nº 009/2001)

este argumento, o CONFEF justificou a promoção da segunda versão do Fórum Nacional, que ocorreu no ano de 2002, na cidade do Rio de Janeiro.

De acordo com o CONFEF (ibid.) o II Fórum Nacional das Instituições de Ensino Superior em Educação Física, tinha por objetivo: “transmitir aos responsáveis pela formação do profissional na área, as novas perspectivas, possibilitando o espaço para a troca de experiências para uma formação renovadora e atualizada, no contexto da compreensão e intervenção profissional, na qualidade de agente da saúde”.

Mostrando os caminhos que levaram o CONFEF a tomar a dianteira no processo de formulação das Diretrizes Curriculares para a educação física, NOZAKI (op.cit. 2004, p.251) explica que o CNE, ao aprovar o Parecer 9/2001<sup>62</sup>, “convocou uma audiência pública para que se adequassem as propostas de Graduação, chamando todos os Conselhos Profissionais”. Esse fato deu ao CONFEF legitimidade como órgão responsável pela formação e delimitação do campo de intervenção profissional, segundo afirmações do próprio CNE:

O Conselho Federal de Educação Física participou dessa audiência pública e, aproveitando que já estavam planejados fóruns regionais com os Dirigentes dos cursos de formação em Educação Física, articulou a utilização desse canal para a construção de propostas que objetivaram oferecer subsídios para a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Parecer CNE/CES 58/2004; op. cit.p. 5)

A proposta discutida nos Fóruns Regionais, entre junho e agosto de 2001, “foi encaminhada ao relator do processo das Diretrizes Curriculares da educação física no CNE, Carlos Serpa, tendo sua aprovação na íntegra, sob a forma do

---

<sup>62</sup> O MEC utilizava-se de dois procedimentos para a construção das várias Diretrizes Curriculares: “um primeiro, destinado às Diretrizes Curriculares para a formação inicial de professores, o qual foi elaborado internamente através das secretarias do MEC, enquanto os dos demais cursos de graduação por uma comissão de especialistas das áreas específicas. A partir desse processo, em 8 de maio de 2001, foi aprovado o Parecer 009/2001 do CNE, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena. Uma das modificações centrais desse documento foi o estabelecimento da necessidade de uma entrada diferenciada, ou seja, de cursos específicos, uma para o bacharelado e outra para a licenciatura. **Tal modificação se tornaria um pretexto para a ingerência, por parte do CONFEF, para a elaboração das Diretrizes Curriculares da educação física.**” (Nozaki, op.cit., 249)

Parecer 0138/02 do CNE/CES, em 3 de abril de 2002. (E.F. \_ Educação Física, Tojal<sup>63</sup>, apud. Nozaki, *ibid.*, p. 251)

Sob uma análise crítica, o Parecer 0138/02 pode ser interpretado “como um documento muito permeado e em estreita coadunância com a Resolução 046/02 do CONFEF” (*ibid.*). Consta do corpo da Resolução 046/02 (CONFEF, 2002c), a efetivação de uma visão de profissão liberal, prestadora de serviços, com enfoque no profissional empreendedor.

O Parecer 138/02 só obteve seu texto final, aprovando as Diretrizes Curriculares de Educação Física, sob inúmeras polêmicas provenientes de posições divergentes e tensões ideológicas relativas principalmente ao aspecto que define o “perfil do formado/egresso/profissional” e seu campo de atuação. Este Parecer tratava, ainda, do caráter geral de competências e habilidades caracterizando a possibilidade de uma intervenção ampla e generalizada por parte deste profissional (BRASIL, 2002), coincidindo com os ideais de formação profissional do CONFEF, como já afirmamos anteriormente.

Dentro da perspectiva de assegurar a flexibilidade, a diversidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes (...), garantir uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, e do mercado de trabalho (...) (*ibid.*, p.2)

O citado parecer 138/02 foi submetido à reformulação por uma nova Comissão de Especialistas em Educação Física (2ª COESP-EF, designada pela Portaria 1.958 MEC \_ DOU de 21/07/2003), em função dos diversos questionamentos e divergências levantadas pela várias entidades participantes ao debates. (BRASIL, *op.cit.*, 2004a).

Em julho de 2002, o Conselho Federal de Educação Física promoveu o II Fórum Nacional dos Dirigentes dos cursos de Educação Física, quando cerca de 90 pessoas, entre dirigentes, representantes e especialistas redigiram e encaminharam ao MEC e ao CNE um documento reivindicando a não publicação da

---

<sup>63</sup> TOJAL, João Batista Andreotti Gomes. O código de ética do profissional de educação física. E.F. \_ Educação Física. rio de Janeiro, ano 1, n.3, p. 14, jun., 2002

Uma nova audiência pública, em 15 de dezembro de 2003, foi realizada no CNE para que fossem apresentadas as posições de cada entidade convocada a participar dos novos debates sobre a definição das Diretrizes Curriculares e da duração dos Cursos de educação física. Mediante disputa entre o CONFEF e outras entidades<sup>64</sup>, convocadas a contribuírem com o debate, fechou-se, na visão do CNE, um “consenso possível”.

Segundo Celi Taffarel (2003), ao discorrer sobre o que no seu entendimento representou os equívocos e erros nas propostas de construção das diretrizes, nesta audiência pública citada acima, destacou não ter havido consenso, ou, sequer um consenso possível, como foi defendido pelo CNE: “O que existe é sim um acordo momentâneo para passar uma posição frente ao CNE”. (p. 10-11). Para a autora fica evidente o desenvolvimento de um processo de conciliação de interesses que ficaram expressos na “construção de um ‘consenso’”. Afirma que a prática da conciliação de interesses de classe e a construção de consensos estão em seu pleno curso no Brasil, apresentando-se em todos os níveis e setores, da política à economia “através de acordos com o FMI, até o CNE e a Comissão de Especialistas da SESU/MEC”. Chama a atenção para o fato de que tais questões necessitam de constantes questionamentos e que este é o principal papel de entidades de cunho científico. Defende, ainda, que:

A ingerência de um Conselho Profissional na definição de diretrizes reforça que o perfil do profissional a ser formado corresponda ao que é exigido para o exercício da profissão, segundo leis do mercado, matando a autonomia das instituições de ensino para definirem o perfil de formação. (ibid., p.13)

---

<sup>64</sup> O grupo formado pelo CES/CNE, para discutir novas propostas para a elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de educação física: “A mesa foi presidida pelo presidente do CNE \_ Éfrem Maranhão. Compuseram a mesa como representante do MEC \_ Mario Pederneiras; representante do Ministério dos Esportes; Lino Castellani ; representante do CBCE Silvana Goellner; representante da Comissão de especialistas, Helder Guerra Rezende; representante das escolas Superiores de Educação Física, Pablo Grecco; representante do CONFEF, Jorge Steinhilber; representante do Movimento estudantil Acadêmico, Marcel e durante o debate Paulo Riela”. (Taffarel, 2003; op. cit., p. 16)

Como substitutivo ao Parecer 0138/02 formulou-se, segundo o CNE, via “consenso possível”, o Parecer CNE/CES 058/2004, aprovado em 18 de fevereiro pela Comissão da Câmara de Educação Superior do CNE (BRASIL, 2004a), transformando-se posteriormente, na resolução nº 7, de 31 de Março de 2004 (BRASIL, 2004b). Damos destaque aos seus artigos 6º e 7º, apresentados a seguir:

Art. 6º As competências de natureza político-social, ético-moral, técnico-profissional e científica deverão constituir a concepção nuclear do projeto pedagógico de formação do graduado em Educação Física. § 1º A formação do graduado em Educação Física deverá ser concebida, planejada, operacionalizada e avaliada visando a aquisição e desenvolvimento das seguintes competências e habilidades: (...).

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. (ibid., p. 2-3)

Ainda que o sistema CONFEF/CREFs não estivesse mais conduzindo o processo da elaboração das Diretrizes Curriculares para a Graduação em Educação Física, já que colocava-se em defesa do Parecer 0138/02, o mesmo “se legitimou enquanto interlocutor no processo da formação profissional da educação física” (NOZAKI, op.cit. 2004, p.256), mantendo representantes nas duas últimas COESPs.

### **3.2 \_ Contradições e diferenças nas concepções de formação humana nos cursos de educação física**

Passaremos, neste ponto, a uma parte significativa de nosso estudo visto que trata-se da tentativa de analisar e identificar as possíveis contradições

expostas e reveladas nas entrevistas que nos foram concedidas por diretores e coordenadores responsáveis por quatro cursos superiores de educação física, localizados na cidade do Rio de Janeiro. Nossa opção por este procedimento de pesquisa, embora compreendamos não ser o único e, talvez, se quer seja o mais eficiente, justifica-se no fato de ser uma das formas de nos aproximarmos dos possíveis conflitos e dificuldades vividas por tais instituições em um momento tão conturbado na história da educação brasileira, especificamente da educação superior e, diante de nosso interesse particular, na vida da educação física brasileira. Entendemos que os possíveis conflitos e dificuldades, citados acima, podem, em alguma medida, representar uma situação generalizada em outras instituições no país e que vivem sob as mesmas circunstâncias.

Desta forma, as contradições resultantes das relações internas e externas a essas instituições, nascem diante de um quadro complexo, envolvendo desde os caminhos que impulsionam e que vem sendo tomados pelas políticas educacionais no país até as ações particulares do sistema CONFED/CREFS passando, também, pela aprovação das novas Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em educação física. Tais Diretrizes \_ produzidas diante de pressupostos político-ideológicos que se fazem hegemônicos no contexto nacional \_ “orientam” na medida em que instituem meios e fins a serem observados e colocados em prática pelas instituições de ensino superior que oferecem cursos de formação em educação física. Nesse sentido, acreditamos que a intencionalidade de tais ações efetiva e reafirma, sob circunstâncias novas, a fragmentação da clássica formação em educação física concebida pela Resolução nº. 03/87. Em relação a esta última, chamamos a atenção para as inúmeras limitações e problemas em sua estrutura e funcionamento, carecendo de um debate consciente e democrático sobre as reais contradições que afligem a educação brasileira e que conseqüentemente, como parte integrada e integrante da mesma, afligem a educação física.

Assim, diante dessas constatações, se fortaleceu a necessidade de apreendermos a realidade na qual vem sendo formado o atual trabalhador da educação física mediante todo esse quadro de mudanças estruturais onde, dentro dele e impulsionado por ele, observamos as práticas do sistema CONFED/CREFs. Trata-se, portanto, não de investigar os passos deste conselho

profissional com um fim nele mesmo, mas, muito mais que isso, de apreender o reflexo direto de suas ações e ingerências na práxis do estudante e futuro trabalhador da educação física. Ou seja, ao entendê-lo como um fenômeno produzido dentro das relações sociais vividas no atual período histórico, nos impusemos a tarefa de alcançar a sua essência ao analisarmos como o mesmo relaciona-se com a contradição fundamental que permeia a sociedade capitalista: a contradição entre capital e trabalho.

Iniciado o processo de entrevistas nos dirigimos como já mencionamos acima, a quatro (4) universidades na cidade do Rio de Janeiro, sendo duas (2) de origem pública e duas (2) de origem privada. Surge-nos como elemento relevante, entender e investigar o fenômeno CONFEF/CREFs, observando suas estratégias de fortalecimento ao buscar, de formas variadas, inserção na realidade concreta dos cursos de educação física de algumas universidades da cidade do Rio de Janeiro.

As instituições públicas escolhidas foram: a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Justificamos a escolha de tais instituições, por serem as únicas universidades públicas do município em foco a oferecerem cursos de graduação em educação física e, sobretudo, por serem instituições que trazem na sua própria história as marcas dos avanços e retrocessos, lutas e embates vivenciados no campo da educação física brasileira.

No que tange as instituições privadas, optamos pela Universidade Estácio de Sá (UESA) e a Universidade Castelo Branco (UCB). Nosso interesse nas mesmas concentra-se em dois elementos centrais. O primeiro por, atualmente, captarem e formarem o maior número de alunos nos cursos de educação física<sup>65</sup> em todo o Estado do Rio de Janeiro. O segundo, e para nós o mais importante, por terem seus quadros constituídos por uma quantidade significativa de profissionais ligados à estrutura do sistema CONFEF/CREFs, sobretudo, no que diz respeito ao CREF1.

---

<sup>65</sup> A Universidade Estácio de Sá nos informou que forma \_ considerando todos os campi distribuídos em todo o Estado do Rio de Janeiro \_ cerca de 600 alunos por ano e que a expectativa é a de que, em breve, este número alcance os 800 alunos/ano. Já na Universidade Castelo Branco não obtivemos dados a este respeito, mas, trata-se de uma Universidade com larga tradição de formação na área.

Esclarecemos, ainda, que todas as instituições que colaboraram para o andamento deste estudo, nos deram permissão para divulgação de todo conteúdo das entrevistas; inclusive para a divulgação dos nomes das respectivas universidades e dos responsáveis que nos concederam tais entrevistas. Reforçamos, porém, que não utilizaremos os nomes destas pessoas, mas, tão somente, o cargo ocupado naquele momento por cada uma delas, tendo em vista que as entrevistas buscavam as concepções das respectivas universidades, podendo coincidir ou não com os posicionamentos, posturas políticas ou idéias dos entrevistados.

Tínhamos como prioridade, sem dúvida, ao realizar tais entrevistas, atender as necessidades impostas pelo objetivo central de nosso estudo, qual fosse, identificar as possíveis interferências do sistema CONFEF/CREFs \_ via aprovação das atuais Diretrizes Curriculares (CNE/CES – Resolução nº 07/2004). Para tanto, nos utilizamos de entrevistas semi-estruturadas, composta por questões norteadoras que contribuiriam para a satisfação de nosso objetivo, sob dois aspectos: o primeiro deles \_ que identificaremos como aspecto específico \_ determinou a estrutura de nossos questionamentos sob dois temas centrais, que travam íntima relação entre si e que dizem respeito: 1º) ao objeto de investigação da educação física, ou, aos conhecimentos e saberes que formam o campo da educação física; 2º) aos possíveis avanços e retrocessos no campo da educação física sob a instituição das novas Diretrizes curriculares para seus cursos de formação dando ênfase, ainda, ao papel da regulamentação da profissão da educação física e a conseqüente criação do seu conselho profissional, tanto sobre a formação acadêmica, bem como, sobre o campo de trabalho deste professor/profissional.

O segundo aspecto \_ que identificaremos como aspecto geral \_ nasce em decorrência do primeiro, servindo-lhe de complemento. O mesmo se constitui por três linhas (ou sub-temas) de questionamentos que nos levam a perceber quais as dificuldades e limitações objetivas e concretas vividas naquelas instituições. Sendo assim, nos interessava apreender: 1º) que tipo de debate vem sendo construindo internamente àquelas instituições, na busca por esclarecer o seu corpo docente e discente sobre este novo momento vivido pela educação física; 2º) quais as metas elaboradas por cada instituição em particular, no sentido

de colocar em prática as novas diretrizes; 3º) quais as mudanças experimentadas pelas instituições e, conseqüentemente, quais os posicionamentos das mesmas ao tratar-se do debate gerado pela regulamentação da profissão.

Chamamos a atenção, porém, para o fato de que a divisão abordada acima \_entre aspecto específico e geral \_ apenas encaminharam a elaboração de nossas entrevistas facilitando, tanto o momento de construção das questões e das próprias estratégias utilizadas na condução da entrevista, em cada instituição específica, bem como, no presente momento, onde se impõe um esforço de análise sobre os resultados das mesmas. Com essa observação, queremos ressaltar que não existem nas entrevistas elementos principais e/ou secundários, mas, sim, que todos os elementos presentes nas mesmas serviram de mediação na apreensão da essência contida nas respostas, comentários, afirmações e, até mesmo, em certas tomadas de posições individuais que se deixaram revelar entre as exposições de algumas idéias.

### **3.2.1 \_ Revelando as vertentes de um discurso (único?).**

Como ponto de partida para a análise, gostaríamos de sublinhar um posicionamento que \_ independente de apontarmos neste momento as posturas político-ideológicas ou visões de mundo específicas expressas nas abordagens de cada representante das instituições investigadas \_ mostrou-se unânime em nossos registros. Trata-se de como tais instituições se posicionam em relação a maneira como o Conselho Nacional de Educação encaminhou e concebeu a nova legislação que determina as atuais Diretrizes para os cursos de educação física (Licenciatura e Graduação). Acusaram-na de desencadear na vida da educação física brasileira a acentuação de um processo \_ que segundo aquelas instituições, já se fazia presente, porém, sob outra realidade \_ de “incerteza, desorganização e retrocesso”. Logo, ao destacarmos a relação de nossa pesquisa com questões relativas às novas Diretrizes, os entrevistados passavam a expor seus desapontamentos, porém, de forma muito superficial sem problematizar e identificar as contradições presentes naquele debate.

Nesse sentido, embora as novas diretrizes representem um retrocesso, discutiam-na, a princípio, como um objeto desligado de uma realidade mais complexa e ampla. Ou seja, discutia-se a questão da introdução das novas diretrizes como um fim em si mesmo.

Só foi possível alcançar um debate mais profundo sobre este aspecto específico da entrevista nas duas universidades públicas, sobretudo, na UFRJ, à medida que o aprofundávamos com as questões subseqüentes que revelaram posicionamentos, por vezes, mais, por outras, menos rigorosos e radicais, voltados para uma totalidade complexa. Posicionamentos esses que são determinados, na sua maior parte, por uma identificação ou comprometimento com algumas posturas ideológicas e políticas e que repercutem também, sem dúvida, no campo da educação física.

Na seqüência, passaremos à estrutura escolhida por nós para a apresentação das entrevistas e, na seqüência, às perguntas e respostas propriamente. Sendo assim:

- 1º) Faremos, primeiramente, uma explanação sobre as proposições adotadas por cada pergunta, lembrando que estas estiveram sempre ligadas a um dos dois **temas** centrais que estruturam o aspecto específico da entrevista, como já explicitado anteriormente;
- 2º) somaremos às respostas provenientes do aspecto específico, quando necessário, alguns comentários e respostas resultantes das questões que fazem parte do aspecto geral da entrevista. Acreditamos, assim, estarmos levando em conta as particularidades vividas por cada instituição, mediante a totalidade complexa a qual estão imersas<sup>66</sup>, como poderemos constatar ao analisarmos as perguntas e respostas que se seguem.

**Tema 1)** Uma das questões ligadas ao aspecto específico, trata da delimitação do objeto de investigação da educação física, ou, da origem dos

---

<sup>66</sup> Obsevação: 1º) não foi dado ao conteúdo da entrevista feita na UFRJ o mesmo tratamento dado às outras instituições entrevistadas por motivos que serão esclarecidos mais adiante; 2º) A ordem de exposição das instituições entrevistadas não seguirá a seqüência cronológica na qual as mesmas foram visitadas. Sendo assim, as idéias serão apresentadas, respectivamente, como se segue: UESA (a), UCB (b), UERJ (c) e UFRJ (d).

conhecimentos relativos a este campo do saber. Junto a este aspecto acrescentamos uma(s) questão(ões) de aspecto geral, ao perguntamos sobre os possíveis avanços e/ou retrocessos vividos pela instituição, em particular, ao levar em conta a regulamentação da profissão. Sendo assim, ao pronunciarem-se revelaram uma ausência de consenso que parece persistir, ainda hoje, no que concerne ao campo epistemológico da educação física. Já no tocante ao tema da regulamentação (abordado aqui, ainda, como um aspecto geral da entrevista), as abordagens foram, prioritariamente, de valorização e identificação com o tema ao verificarem e apoiarem a idéia da existência de avanços vividos no campo profissional, pela própria faculdade e, conseqüentemente, pela formação de seus alunos por obterem, a partir de então, entre outros aspectos, maior inserção no mercado de trabalho. Raros foram os momentos em que identificamos opiniões contrárias, indiferentes ou que problematizassem as questões mais abrangentes, ligadas à complexidade que cerca regulamentação da profissão.

Sendo assim, apresentaremos as respostas e opiniões sobre o **Tema 1** e, logo após, seguiremos com o mesmo formato de apresentação sobre o **Tema 2**:

### **1.a) Posicionamentos da Universidade Estácio de Sá<sup>67</sup> (a), sobre as proposições relativas ao Tema 1 :**

Existe um documento do Conselho Federal, que ele trabalhou com alguns estudiosos na área, Tojal<sup>68</sup> ...; trabalhou também com o Eron...[!]; etc, (...) pessoas que focaram a definição de termos. O termo educação física é dividido em várias situações: o termo educação física escolar, enquanto disciplina curricular; educação física enquanto profissão; educação física que, muitas das vezes, no entendimento popular tem o significado de atividade física. Enfim, eles trabalharam com isso aí. Mas, frente à pergunta que você me fez agora pouco, de qual era a diferença básica entre

---

<sup>67</sup> Entrevista realizada nas instalações da Faculdade de Educação Física da Universidade Estácio de Sá \_ Campus Rebouças \_ no dia 11 de maio de 2005, concedida pelo, então, diretor do curso de educação física.

<sup>68</sup> Refere-se ao texto Motricidade Humana Ciência ou campo de intervenção? \_do Prof. Dr. João Batista Tojal. O texto citado, bem como vários outros, tratando a mesma temática, foram apresentados em evento promovido pelo CONFEF, sob o título: Colóquios sobre Epistemologia da Educação Física. Todos os textos podem ser encontrados em: [www.confef.com.br](http://www.confef.com.br)

essa perspectiva de formação antes e depois da regulamentação, o fundamental e o divisor de águas foi realmente no sentido de entender o profissional de educação física não apenas como professor. Não que o professor seja uma coisa menor, não é isso. Inclusive eu acho que isso é um jogo de dialética muito grande: se nós somos o profissional/professor ou o professor/profissional de educação física? Eu acho que no final da história nós somos os dois, na mesma dimensão, e agente não pode abrir mão de nenhum dos dois. Porque hoje o entendimento do profissional de educação física é aquele indivíduo que está situado, localizado numa profissão, que está classificada na área da saúde e, com certeza, nesse sentido, isso abre uma dimensão de trabalho que transcende a questão das escolas. Assim como a questão da educação física nos esportes, como sempre esteve presente. **E começa até a dar uma credibilidade maior, até o mercado de fitness, que deixa de ser aquela “atividade física pela atividade física”, atividade física pelo fim recreativo ou pelo fim estético e passa a dar uma dimensão na questão da saúde mais consistente. Até por uma mudança paradigmática maior que foi a visão realmente do profissional. Que antes da regulamentação os currículos formavam este indivíduo, basicamente, para trabalhar na escola e para ter algum tipo de inserção fora dela.** E hoje há o entendimento de que esse profissional tem que ser formado para ação, quer dizer, para intervenções específicas da profissão. A ação nesse sentido..., uma delas é a educação física escolar e **é uma ponta da licenciatura.** Então, quando agente faz uma analogia ou um paralelo entre o bacharelado e a licenciatura, agente vê que a licenciatura é restrita no segmento de ação dela. É a educação física curricular e ponto; acabou e é ponto final! Enquanto que o bacharelado não; ele abre uma perspectiva de mercado muito ampla, não é? Na prática, ainda, o que agente observa como conduta? O aluno quer ter a licenciatura porque isso garante a ele o direito ao concurso público. Dele poder garantir uma “matriculazinha”, dele poder garantir, mau ou bem, aqueles oitocentos; mil; mil e poucos reais...por mês..., já é o feijão com arroz garantido na mesa. E aí, o que abre muito é o mercado não escolar. Eu não gosto muito de usar \_ muita gente ainda usa muito esse termo, formal e não-formal. (...). Na verdade é escolar ou não escolar. **Ou seja, o que é o curricular e o escolar curricular. Porque tem o extracurricular na escola que o bacharel pode atuar.** Ou seja, em uma escola particular, se você tem uma escolinha esportiva, o bacharel não precisa ser licenciado para dar aulas naquela escolinha esportiva. O professor não precisa ser licenciado, ele pode ser bacharel, trabalhando fora da disciplina curricular. Por exemplo: eu tenho uma escolinha de judô, eu não preciso ser licenciado; sou bacharel com formação específica no judô, vou dar aula de judô. (...). (grifos nossos)

**1.a.1)** Buscando maior profundidade nos aspectos relativos à regulamentação, perguntamos: Qual contribuição dada pela regulamentação da profissão, no sentido de se compreender qual é o objeto de investigação ou qual (is) o(s) conhecimento(s) forma(m) o campo de conhecimento da

educação física? Ou seja, a regulamentação da profissão contribui para se chegar a uma definição sobre o que é a educação física?

De uma maneira genérica, os grandes pensadores da área colocam como o Movimento Humano. Então existem as correntes como: a Cinesiologia, nos Estados Unidos; a Motricidade Humana lá do Manoel Sérgio<sup>69</sup>, enfim, existem tendências que trabalham neste sentido. Mas é o Movimento Humano. Mas só isso não responde. Por quê? Porque a psicologia também pode te dar o Movimento Humano, a fisioterapia também pode te dar o Movimento Humano, a medicina idem. **Então, existe uma particularidade neste Movimento Humano e essa particularidade remete a prática de atividades físicas, esportivas, de lazer, de dança...** Eu acho que, nesse sentido, existe uma definição sim. Mas ainda é genérico falar assim: agente estuda o Movimento Humano. (grifos nossos)

**1.a.2)** Não ficando claro para nós sobre qual era a “particularidade de Movimento Humano” defendida pelo entrevistado, persistimos em aprofundar a nossa pergunta. Para tanto, achamos necessário expressar aqui a nossa compreensão sobre a educação física e o Movimento Humano, enquanto objeto de sua investigação. Assim, partimos de uma perspectiva crítica, cabendo à educação, de um modo geral, um papel social e político ligado ao contexto histórico-cultural brasileiro, bem como, da humanidade na sua totalidade. No caso específico da educação física, não cabe ao seu papel pedagógico perpetuar a visão funcionalista e conservadora de busca do desenvolvimento das capacidades motoras e da saúde sem que sejam observadas suas complexidades. Sendo assim, não cabe a educação física, enquanto prática pedagógica e social, o aprimoramento simplesmente do condicionamento físico ou do rendimento esportivo, mas, sim, propiciar aos alunos (na escola ou fora dela) a apropriação crítica da cultura corporal historicamente produzida pela humanidade. Por este motivo, enfatizando a pergunta anterior **(1.a.1)**, procuramos explorar no entrevistado uma abordagem mais ampla sobre o próprio entendimento da UESA sobre o que é a educação física. Portanto,

---

<sup>69</sup> Manuel Sérgio, filósofo e professor universitário. Defendeu sua tese sobre a Ciência da Motricidade Humana em 1986, no Instituto Superior de Educação Física – ISEF – hoje Faculdade de Motricidade Humana – FMH da Universidade Técnica de Lisboa – Portugal. Para este autor, “a Ciência da Motricidade Humana é a ciência da compreensão e da explicação das condutas motoras (...)” (TOJAL, 2005)

seguimos perguntando: Então, só o Movimento Humano não é o suficiente para tal definição (sobre: o que é educação física?)?

É... Não explica muito. O que é esse Movimento Humano? Esse Movimento Humano pode ser utilizado para vários fins. E existi uma coisa na educação física que é o que a caracteriza. Por exemplo, nós temos uma área de intersecção com outras profissões. Com a dança: mas vamos falar da dança profissional. A briga do conselho até hoje... o conselho pelo conselho talvez ele tivesse até aberto mão da dança da ioga, ou até da capoeira e de algumas lutas! Mas na prática, o que é que agente vê como uma questão fundamental? Você vê, por exemplo, uma academia vendendo dança aeróbica; aero-aché; power ioga... Então, na verdade, aquele individuo não está vendendo a ioga tradicional, a filosofia que transcende até para uma filosofia de vida. **Não! Junto ao termo ioga ele está colocando um termo de condicionamento físico, que é a potência, que é a força, no caso do power ioga. No caso do ache, o aero-ache, ele está demonstrando que ali o aché é para desenvolver o condicionamento físico. Ora, se é condicionamento físico é com o profissional de educação física e não com o dançarino, não com o artista de dança profissional.** Porque para desenvolver o condicionamento físico o individuo tem que ter conhecimentos fisiologia, treinamento; as questões de planejamento e de progressão da intensidade da atividade. Enfim, não vai ser com o professor de dança vai ser com o profissional de educação física. **Então..., o que o conselho luta é contra esses deslizes terminológicos que levam o individuo a acreditar num benefício de condicionamento físico. E se é condicionamento físico isso é instrumento do profissional de educação física.** Então eu penso que, até nesse sentido, as coisas estão clareando um pouco mais, **porque o que vale, e isso o Conselho deixa claro, é a questão da intencionalidade.** Então, aula de dança: qual é a finalidade? É dança? É aprender, por exemplo, dança de salão? Ou é uma **aero-dança de salão?** Quando você fala **aero-dança de salão**, você vai ter aquele profissional de dança que tem competência para desenvolver aquela dança: numa intensidade "X", num volume "X" e com uma frequência "Y" e que vise adaptações no sistema cardiovascular. Agora, dança de salão, dançar pelo dançar, eu acho que agente nem tem pretensões de querer verificar ou controlar isso no mercado de trabalho... não! (grifos nossos)

Nosso posicionamento sobre os comentários acima se faz por identifica-lo como uma interpretação equivocada e por desviar-se da questão central que deve estar presente em todo o debate que envolva a questão da formação e da elaboração dos cursos de educação física. Entendemos que este debate deve, isto sim, estar pautado no seu objeto espistêmico e não, no argumento da intencionalidade da ação profissional ou de quantos e/ou quais são os seus

campos de atuação. Neste caso, o debate se limita já que se preocupa, apenas, com a possibilidade de demarcar territórios e conquistar mais espaços. Entendemos que tal postura \_ além reforçar o próprio discurso do CONFEF, o que é bastante visível \_ reforça a fragmentação proposta pelas atuais Diretrizes Curriculares, ao estabelecer campos próprios para licenciados e outros para bacharéis.

### **1.b) \_ Posicionamentos da Universidade Castelo Branco<sup>70</sup> (b) sobre o Tema 1:**

A Castelo Branco passou por diversos conceitos, assim como a própria educação física, uma conceito higienista, depois mais para tecnicista, de performance. Até que em 80 começaram esses debates [referindo-se aos debates epistemológicos do campo da educação física] e que para mim ainda não terminaram, pois na realidade o campo de atuação da educação física é muito amplo. Na própria regulamentação ela [educação física] abrange uma série de habilidades e competências, mas eu não poderia te dar uma definição. **Mas, eu poderia te dar um direcionamento de como a Castelo Branco entende a educação Física: uma educação física humanista, integral, não compartimentada. E esse integral não busca apenas a questão de todos os aspectos físicos do ser humano, mas, sociais, culturais e até mesmo em algumas questões transcendentais, no sentido de poder explorar o entendimento, primeiro do ser humano e o entendimento do mundo em que você vive.** A Castelo Branco busca muito isso..., agente tem algumas disciplinas como práxis que trabalha muito essa questão da descoberta do movimento através de outras filosofias de vida, não só ocidentais, mas, algumas coisas orientais como, Taichichuam, algumas coisas de ioga... Então eu diria que seria um pensamento humanista, integralizador em todos os aspectos bio-psico-sociais do ser humano. (grifos nossos)

**1.b.1)** Buscando maior profundidade na resposta acima, prosseguimos lançando uma outra questão, de aspecto geral: O egresso da educação física, formado pela Castelo Brando, está apto a atuar em todas essas áreas?

---

<sup>70</sup> Entrevista realizada na Universidade Castelo Branco, na cidade do Rio de Janeiro – Campus Recreio dos Bandeirantes \_ no dia 09 de maio de 2005. O entrevistado foi o Professor que ocupava, naquele período, o cargo de coordenador do curso de educação física.

Sim, (...). Como eu falei, nós temos algumas disciplinas que não são tão comuns em outras áreas, como a própria práxis que estava colocando, nós temos disciplinas de tópicos especiais, elas não têm conteúdo fixo, depende muito do que está acontecendo no momento. Então se cria um conteúdo para aquele momento, ou até mesmo pelo o que os alunos pedem. Às vezes, os alunos dizem que gostariam de discutir mais este ou aquele assunto. Sendo assim, nós já discutimos: ética da profissão, algumas coisas mais específicas, digamos, mais tecnicista também como treinamento, mas que buscam tentar resgatar a realidade. Nós temos, também, outra disciplina de tópicos especiais, esporte na natureza, que é essa integração da atividade física ao meio ambiente sem agressão..., a biodiversidade..., o desenvolvimento sustentável. Nós tentamos mostra isso para os nossos alunos. (...) São tendências que nós conseguimos captar para o futuro, como o próprio esporte na natureza. Hoje em dia você vê o eco-turismo, os esportes de aventura na natureza, como o hapel; a tirolesa; o esporte de escalada \_ como é que isso está envolvido dentro da atividade física e da relação do próprio homem com o ambiente que ele tem.

**1.b.2)** Perguntamos, então, se as demandas do mercado sobre a área da atividade física e do desporto, podem oferecer algum tipo de direcionamento na elaboração das disciplinas oferecidas pela UCB. No nosso entendimento as respostas dadas, neste sentido, reforçam o debate da formação do profissional da educação física pautado na questão da ampliação do campo de atuação, além de, inserirem-se no próprio discurso da construção de competências e habilidades úteis aos anseios do mercado, como observaremos nas questões a seguir:

Sim, pode. De acordo com o momento que se coloca, por exemplo: em 2007 nós vamos ter os Jogos Pan Americanos. **Então, provavelmente, até lá, vão surgir diversas vontades ou direcionamentos ou tendências para se buscar essa questão esportiva.** (grifo nosso)

**1.b.3)** A UCB pensa em uma integração direta entre seus alunos e essa “mega estrutura”, montada para os Jogos Pan-Americanos, na cidade do Rio de Janeiro?

Nós estamos com essa tendência e essa intenção de fazer, tendo em vista que já fizemos os primeiros contatos para que isso possa ocorrer. Principalmente com o para-panamericano<sup>71</sup>, pois eu sou uma pessoa que trabalho com o para-desporto, e a minha intenção é colocar os alunos envolvidos na prática, direta ou indiretamente, nesta ação. Isso pode, no futuro, gerar para eles um novo mercado de trabalho. Porque eu penso que depois de 2007, não só o Pan [Americano], mas também o para-Pan-Americano vai gerar uma visão diferente sobre o portador de deficiência, como já aconteceu na última para-olimpíada. (...). **Então é mais um mercado de trabalho que poderá se abrir, assim, estamos tentando inserir os nossos alunos nesta situação também.**

**1.b.4)** De que maneira \_ mediante todas as mudanças e polêmicas que envolvem a educação física \_ definir o sentido da educação física e como pensar na formação ideal para o trabalhador da educação física?

Eu vou colocar uma situação que bem define essa incerteza de definição da nossa área \_ se bem que para mim tá muito clara, ela é uma área bem abrangente, mas que tem os seus limites. Tem a sua atuação pedagógica, de saúde, de estética ... Uma vez eu estava em um debate (sobre as diretrizes para os cursos de educação física), e o grupo estava tentando definir a área de atuação da educação física. E aí, em uma das atribuições, colocaram que trabalharia [a educação física] com a reabilitação. Então, levantou um professor e falou: “eu sou formado em educação física e fisioterapia e discordo dessa definição porque reabilitação não é com a educação física. Reabilitação é na área da fisioterapia; da medicina; da terapia ocupacional, etc...Não gostaria desse tipo de atribuição porque não é do campo de atuação da educação física.”

Neste momento se levantou uma outra pessoa \_ muito conhecida \_ e falou: “mas eu também sou formado em educação física e em fisioterapia e aceito a área de reabilitação, porque se eu pego, por exemplo, um aluno, ou, um atleta que esteve lesionado e ele foi para uma sessão de fisioterapia, para o departamento médico.... o médico vai reabilita-lo até um determinado limite. Se ele ficou, por exemplo, 3 ou 4 semanas “parado”, todo o comprometimento da área desportiva dele diminuiu \_ as habilidades motoras, a capacidade cárdio-respiratória. O que não

---

<sup>71</sup> Evento montado com especificidades para atender aos atletas com necessidades especiais.

foi trabalhado na reabilitação, lá só se trabalhou em cima da melhoria muscular, se foi uma lesão muscular. Quando ele chega para mim, para eu coloca-lo novamente no grupo, ele vai estar abaixo do nível de que quando saiu. Ele precisa para se reabilitar, para poder atuar..., aí eu estou fazendo um processo de reabilitação nele, quando eu entro novamente no processo de treinamento, com as cargas progressivas, etc. Até ele atingir seu condicionamento anterior. E eu entendo isso como reabilitação.”

Eu acho que isso retrata muito bem esse problema que a educação física vem arrastando há décadas. Alguns elementos dentro dela, não conseguem perceber o real campo de atuação da educação física. A nomenclatura, como você vai colocar, é apenas um detalhe, mas, que cada um, sim, tem a sua participação; cada um tem a sua atuação dentro de um contexto geral, que é o ser humano. Eu estou tratando do ser humano, um vai tratar de uma coisa\_ quando terminar, daqui em diante, sou eu que trato..., é um outro que trata... **Tudo dependendo da sua habilidade e competência para isso. Nós precisamos trabalhar um pouco mais dentro de nossos cursos, a questão da multidisciplinaridade. Entender até aonde o outro vai, até aonde você vai; quando um faz uma coisa o que interfere no seu trabalho. Na realidade, quando esse aluno ou quando esse cliente ou quando esse atleta vem, ele não é um aluno, um cliente ou um atleta da fisioterapia vindo para cá (refere-se aos serviços prestados pela educação física). Ele é um aluno, ele é um ser que eu tenho que entender.** E quando ele vier para cá, eu simplesmente vou dar continuidade ao processo para ele. Acho que isso é que dificulta, cada vez mais, a definirmos a área de atuação e isso vem se arrastando durante décadas, essa situação da educação física.

### 1.c) Posicionamento da UERJ (c) <sup>72</sup>sobre o Tema 1:

Entendemos que a educação física deve garantir uma formação de licenciados plenos, com uma visão humanista, crítica e reflexiva sobre as ações que irão implementar no mercado. Com as novas Diretrizes criou-se um empasse, até por parte do CNE, não definindo totalmente o corpo de conhecimentos. Houve uma divisão entre profissional de educação física e professor...**tem um lado positivo, a regulamentação foi uma vitória que teve, internamente, ganhos para a profissão.** O que está havendo, e não só para a educação física, (...) é um redirecionamento das atividades profissionais de cada área, segundo a própria demanda de mercado. Na UERJ, nós fomos obrigados a acabar com a

---

<sup>72</sup> Entrevista realizada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em 27/10/05, na faculdade de Educação Física. Tivemos como interlocutor um professor do curso de educação física que ocupava, simultaneamente, cargo de coordenação neste curso. Destacamos que o nosso primeiro contato com esta universidade foi feito no sentido de agendarmos a mesma entrevista com o responsável pela direção do curso, porém, não foi possível em função da incompatibilidade de horário com sua agenda.

licenciatura plena que hoje, pelas novas Diretrizes, não existe mais, e partimos para uma licenciatura e bacharelado que, ainda, não foram implementados. Temos que dar essa resposta à população por sermos uma universidade pública. Temos que atender essas novas exigências de Diretrizes que serão implantadas em 2006. E, como a universidade passa por sérios problemas financeiros, só iremos implantar o bacharelado daqui a um ou um ano e meio para poder complementar essa formação. Em contrapartida, nós já vimos avaliadores do INEP<sup>73</sup>, avaliando e reconhecendo cursos com a licenciatura ampla (licenciatura mais o bacharelado). Há uma confusão “danada”... é a formação antiga e isso não vai acabar; não tem como acabar. Uma outra coisa que consultamos e cria confusão é em relação à denominação graduação! Todos são graduados... O que existe é: licenciatura ou bacharelado.

**1.c.1) Como a instituição analisa a ação do conselho profissional ante todas essas transformações vividas pela educação física?**

Acho importante a ação do conselho, o único problema é que ainda é uma regulamentação muito recente, nova, estamos ainda engatinhando e, portanto, precisa encontrar suas medidas para atuação. É certo que têm muitas coisas que eles vêm extrapolando... Existem na nossa área, muitos profissionais que criticam a ação do conselho, mas, por que não se colocam à disposição para o debate? Por que não disputam lugar na direção do conselho? Foi realmente uma vitória para a educação física, essa regulamentação, pois, era um campo onde qualquer um atuava...

Neste ponto, destacamos a fala do entrevistado ao questionar os críticos da regulamentação da profissão, por não se colocarem nas disputas pela direção do próprio CONFEF. A limitação de sua análise, ou, ao contrário, a veemência de seu posicionamento, revela a defesa por uma fragmentação na luta política da classe trabalhadora, posto que, não se trata de defender a regulamentação e proteção do campo de atuação do profissional da educação física ou de qualquer outro profissional, especificamente. Entendemos que o foco dessa discussão deve centrar-se na luta pela regulamentação dos direitos dos trabalhadores e pelo fim da exploração desta classe, na sua totalidade. Portanto, essa discussão não deve limitar-se ao questionamento da disputa política e pelo poder, dentro do

---

<sup>73</sup> INEP: Instituto Nacional de Educação e Pesquisa

sistema CONFEF/CREFs, mas, deve ser enfática no sentido da conquista e da centralidade do trabalho ante o capital.

**1.c.2)** Reforçando a questão anterior, perguntamos: Todo esse desencontro confirmaria, na opinião da UERJ, uma falta de compreensão sobre qual é o objeto de investigação da educação física?

Com certeza! Nós hoje em dia consideramos o Movimento Humano [sobre o campo de atuação da educação física]. Mas dentro disso temos “n” coisas a investigar. Nós hoje estamos sendo obrigados a ficar dos dois lados: na área da saúde e na educação. Sendo que a licenciatura vai acabar atuando nessas duas áreas. Como vai ser essa atuação? Empiricamente. Porque, pra mim, houve uma regressão. Estar acontecendo essa divisão, determinado do jeito que foi, é uma regressão. Porque eu acho que todas as pessoas que têm a possibilidade de atuar vários campos do conhecimento, seja educação ou saúde, precisam ser licenciadas. Porque, o nosso campo, quando você vai para um clube ministrar um treinamento, não deixa de ser uma aula. É necessário um conteúdo de uma formação didática específica para essa atuação. Foi uma regressão. Por um lado, nós sentimos que o intuito foi diminuir a graduação para os alunos se inserirem logo em um programa de pós. Houve uma redução de 80 horas na carga mínima \_baixaram de 2 880 horas para 2 800\_ e o bacharelado para 3 200 horas. Então eu acho uma inversão, ou, engano no *lobby* que foi feito! Quem fez, fez pensando em uma coisa e acabou sendo outra... e nisso, fatalmente, houve uma perda muito grande. Vai haver uma perda muito grande nesse produto final que é o nosso aluno na sua área de atuação.

**1.c.3)** E qual a consequência para a educação física na escola, segundo a UERJ, diante de todo esse quadro: haverá algum avanço?

Não vejo avanço. Vai ser como sempre foi: uma educação física deficitária, como sempre foi a toque-de-caixa...

**Tema 2)** Passamos a focar neste ponto o **Tema 2** que compõe o aspecto específico de nossas entrevistas. Apresentaremos questões ligadas às atuais Diretrizes Curriculares para os cursos de educação física. Tais questões, ao

serem elaboradas, objetivaram apreender as posições daquelas instituições verificando: quais as avaliações feitas pelas mesmas, acerca da possível existência de elementos positivos e/ou negativos para o campo da educação física brasileira e se percebiam algum nível de atuação do sistema CONFEF/CREFs na implantação dessas Diretrizes nas universidades. Outras questões ligadas ao aspecto geral foram somadas ao específico, quando necessário.

## 2.a) Posicionamentos da UESA (a) sobre as proposições do Tema

### 2:

O nosso currículo anterior ao vigente, ao atual..., ele trabalhava com a dupla habilitação, como todas as universidades; todas as escolas de educação física. Quando nós montamos esse currículo novo, nós preparamos este com o bacharelado. Aí houve uma resolução, não uma resolução..., mas uma postergação da resolução, em relação à obrigatoriedade da licenciatura como identidade própria<sup>74</sup>. Houve um prazo prolongado até outubro de 2005 para os cursos se enquadrarem. Ora, outubro de 2005 é meio de semestre, ninguém vai se enquadrar no meio, então, isso só vai acontecer em janeiro de 2006. E, como todas as escolas de educação física continuaram com a dupla habilitação nós reintroduzimos a licenciatura, então, estamos dando a dupla habilitação, mas, já num currículo que está sendo preparado para se tornar apenas o bacharel e, aí, vamos estudar um currículo específico para a licenciatura, também. Minha opinião particular, e que comunga até com a do grupo aqui da Estácio, agente tem um procedimento de discutir muito isso em colegiado \_ a Estácio está assim não por uma opinião particular, mas, sim, por uma opinião do grupo, então praticamente traduz o que o grupo pensa. Agente vê o seguinte: agente até que acha que a licenciatura como identidade própria ela vai ter um avanço, mas particularmente para a educação física isso não significa muito um avanço. Por quê? Quando agente verificava, por exemplo, a formação em biologia \_ lógico que aí não está sendo feita nenhuma crítica à formação em biologia, mas é uma realidade, uma constatação \_ o indivíduo fazia aquele processo de três mais um, três anos de bacharel com mais um de licenciado, podia dar aula na escola. **Ou seja, o bacharel em biologia, ele vai estudar a vida marinha, as plantas e ele não vai dar aula nem para peixinho e nem para planta! O bacharel em educação física a ação dele, em 99%, é pedagógica. Então, ele vai dar aula nas academias de ginástica, ele vai dar aula nas escolinhas**

---

<sup>74</sup> Referindo-se à decisão do CNE sobre a nova política de formação dos profissionais da educação, ao aprovar a Resolução CNE/CP nº 01/1999 e o Parecer (CNE/CP nº 9/2001), sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

**desportivas, ele vai dar aula nas praças públicas, ele vai dar aula, inclusive, nas escolas públicas e privadas \_ nas escolinhas esportivas. Então, o profissional de educação física, mesmo na intervenção dele de bacharel, ela tem um viés pedagógico, o tempo inteiro permeando... Isso para nós foi uma perda muito grande. Se [a divisão entre licenciatura e bacharelado] foi um ganho para as outras formações para nós foi uma perda. Uma perda em que sentido? Você pode até melhorar a preparação do professor? Pode. Mas você está restringindo a área de ação dele. O bacharel, ele não vai poder atuar na escola. Assim como o licenciado não vai poder atuar fora dela, isso tem que ficar claro e tem que ficar garantido pelo Conselho Federal junto aos Conselhos Regionais de educação física. Ou seja, é uma covardia fazer o licenciado poder tudo e o bacharel só poder fora da escola. O que é que vai acontecer? Vai acabar com os cursos de bacharel e, conseqüentemente, com o perfil da profissão fora da escola! Esse movimento contra a educação física \_ contra a regulamentação, que ainda continua latente, e as coisas ainda continuam fervilhando nesse sentido \_ é...: o objetivo deles é desmistificar essa imagem do profissional de educação física fora da educação física escolar, entendeu? E aí seria um mercado livre, seria a livre concorrência [!]. Quem vai dar? É o médico, o fisioterapeuta, o professor de educação física, o nutricionista, entendeu? Desmistificando esse processo. Isso é um retrocesso muito maior do que você dividir a formação profissional. Porque nós tivemos ganhos, só ganhamos. **Hoje em dia, agente nem precisa pagar para fazer propaganda, todas as propagandas de TV, vendem a atividade física, vendem a importância da atividade física. Então, você vê lá um alimento, uma roupa, até cigarro...! Até cigarro se apóia na imagem da atividade física para vender; algo que não tem relação alguma com saúde!****

Neste ponto destacamos, na resposta acima, a ênfase dada à disputa e competitividade proporcionadas pelo mercado, no sentido dos benefícios para o “progresso” dos profissionais da educação física e, conseqüentemente, para o contínuo avanço da área sobre outros campos de atuação. Descaracteriza-se, desta forma, a função pedagógica da educação física, na medida em que analisa unilateralmente a questão da fragmentação vivida em seus cursos. Nesta perspectiva a fragmentação proposta pelas atuais Diretrizes é negativa, apenas por servir como um elemento limitador no campo de atuação do bacharel.

**2.a.1)** Ao ser definida essa separação, entre bacharelado e licenciatura, é possível pensar numa maior demanda para uma ou

outra área de formação, tendo em vista uma maior expectativa do mercado pronto para absorver, mais facilmente, os egressos desta formação específica?

Eu não sei... O que ocorre é o seguinte: o garoto quando entra para se formar, esse jovem, ele pensa em ter uma possibilidade de inserção profissional no mercado **\_ ele vai procurar o mercado mais promissor, e hoje é: o não escolar**. Mas, por outro lado, eles entendem o mercado escolar como sendo o mercado de maior estabilidade, que vai dar longevidade a ele, na carreira dele. Ele vai poder dar aula até os 60, 70 anos. Talvez numa academia de ginástica ele já não dê aula até os 60, 70 anos, entendeu? Então esse tipo de perspectiva faz com que ele tenha interesse também pela licenciatura também e ele não quer abrir mão disso...! Se ele tivesse que optar\_ e foi o que nos levou a raciocinar analogamente nesse sentido: você quer o que: na escola ou fora da escola? Tem que optar! A maioria escolhe fora da escola, porque a possibilidade de iniciação profissional é maior. Esse é o grande problema. Então, a perda está nesse sentido, porque eles querem uma possibilidade, uma garantia, mas não querem perder também uma fatia abrangente do mercado.

**2.a.2)** A Estácio (UESA) tem algum estudo que aponte para qual tem sido a maior perspectiva de inserção do egresso? Quer dizer, se ele está à procura das academias e etc, ou da escola?

Nós temos um estudo de um núcleo nosso, sobre o acompanhamento de egressos\_ inclusive vai ter um evento só de egressos, no segundo semestre, do curso de educação física \_ e a área não escolar que predomina. Uns 70% é absorvido pela área não escolar.

**2.a.3)** De que forma a matriz curricular é pensada, estruturada na prática para atender as demandas da UESA e, mais especificamente, do curso de educação física?

Hoje a diretriz, o ponto crucial dela não é nem a matriz. A matriz é um... podemos dizer que é um pequeno aspecto de um projeto pedagógico. Então a Diretriz é um projeto pedagógico. E ela atinge; ela contempla; ela solicita, pelo menos, a contemplação de vários aspectos dentro de uma formação profissional. Hoje você não tem mais o ensino. Você tem a pesquisa e a extensão. Aqui, por exemplo, nós temos um perfil de pesquisa muito grande, um

perfil de extensão muito bom! Isso tem dado, realmente, muitos resultados. Tivemos excelentes resultados agora no ENADE. Então, matriz na prática é uma concretização, algo mais concreto, mais palpável, de uma das variáveis desse processo da formação desse projeto pedagógico. Ou seja, na questão da formação profissional, quais são os conhecimentos, a evolução desses conhecimentos; a questão interdisciplinar deles, longitudinal e transversal, que podem contribuir para esse projeto pedagógico. É a partir daí que você faz uma definição exata realmente. **E hoje o governo, ele quer um curso enxuto e rápido, e ainda mais, que o aluno tenha possibilidades dele [o próprio aluno] dar a diretriz de particularidades segundo as suas próprias preferências e especificidades.** Agente vem trabalhando aqui com o sistema de eletivas. Isso causa problemas administrativos, **mas, por outro lado, a questão, assim, de privilégio do aluno é fantástica, porque ele pode escolher o que ele quer fazer.** Ao final ele soma a carga horária mínima que ele tem que somar, pra contemplar essa carga horária mínima, para poder receber a certificação de conclusão [referindo-se às 3.200 horas/aula para a graduação].

**2.a.4)** Quantos alunos, em média, a Estácio está formando por ano?

É difícil falar. Hoje... cada semestre eu aumento mais! Mas, eu acredito que hoje agente esteja formando....em média uns 200 a 300 alunos

**2.a.5)** Por ano?

Não. Por semestre! Daqui a algum tempo, em torno de 800 (alunos).

**2.a.6)** Esse é um cálculo específico, para a cidade do Rio de Janeiro?

Não... do Estado. Contando os campis de fora [outras cidades do Estado do Rio de Janeiro], só Estácio... 200 a 300 profissionais, daqui a algum tempo isso vai estar bem maior. Hoje, por exemplo, 1000 cursos de Educação física [referindo-se ao país todo]; cinco mil quatrocentos e poucos alunos. Então, é uma mão de obra bastante significativa e... Aí, as questões de mercado, agente têm que analisar da seguinte maneira \_ porque o mercado hoje ele praticamente..., continua restritivo a escola, esporte e academia. De uma maneira genérica, não é? Então, a área da saúde está crescendo; a área do turismo esportivo está crescendo. Isso aí, agente tem que começar a vislumbrar esses outros seguimentos e otimizar, porque aí vai ter espaço pra todo mundo. **Agora, o que**

**está acontecendo hoje? Nós estamos perdendo espaço para outras profissões. Então..., doença? Hoje você tem o médico prescrevendo o exercício; tem o fisioterapeuta prescrevendo exercício e o professor de educação física ta abrindo mão!**

**2.a.7) Qual é a sua opinião sobre o “ato médico”?**

**Eu não sou contra o ato médico, eu acho que a medicina tem que ter o ato médico e o profissional de educação física tem que ter o “ato do professor de educação física”, cada um defendendo os seus interesses.** Acho que a medicina não está errada não. Ela está certa em querer defender os interesses dela. Agora, se isso é legítimo ou não é outro nível de discussão. Eu acho que agente tinha que ter o nosso “Ato”. E no final da história isso determinaria o que? Tem que existir um “Ato da Saúde”. Colocando claramente, limites de ação e de..., vamos dizer assim, **e de limitação na intervenção: quem pode, quem não, que situação pode, que situação não pode?** Ou seja, a intencionalidade conta muito. Se trabalhar com exercício, como fisioterapia, aquele mesmo exercício pode ser como condicionamento físico. **Então, a intencionalidade ela é fundamental no processo.**

**Posicionamentos da UCB (b) sobre o Tema 2:**

**2.b) Qual o posicionamento da Univ. Castelo Branco ante a reestruturação proposta pelas atuais Diretrizes Curriculares para os cursos de educação física?**

Na minha opinião\_ e esta é uma opinião relativamente particular, é o que agente vem sentindo não só aqui, mas em outros lugares\_ é que essas Diretrizes Curriculares criaram um retrocesso neste pensamento, que a própria regulamentação, ou que, esses debates da educação física, durante décadas, vem trabalhando. Por que? Porque já que se está pensando numa [ ] para todos, numa educação que possa atingir o ser humano, em toda a sua plenitude, a redução dessa carga horária foi, assim, um assassinato mesmo. Porque, passar para 2.800 horas, aonde 1800 horas são de prática e o restante de conhecimento, é complicado, porque aí tem que começar a reduzir aqueles

conteúdos que se tinha imaginado dentro de uma expansão da educação física \_ porque nós acreditávamos que haveria uma expansão da educação física, no seu atendimento, na sua atuação...agora temos que começar a escolher disciplinas que nós achamos que não são tão importantes entre aquelas que nós achamos que são muito importante. Ou seja: o que é tão importante; o que é muito importante? Então ficou um problema muito grande na hora da elaboração. Eu não vejo essas Diretrizes Curriculares contemplando a questão da educação física na sua plenitude. Eu até entendo a divisão entre: graduação e licenciatura. Eu acho isso normal.

**2.b.1) A graduação a qual você está se referindo, é o bacharelado?**

Bacharelado...é. Nós temos a licenciatura; nós optamos em primeiro lugar pela licenciatura, mas já estamos com o projeto de bacharelado pronto, já em andamento, para ser oferecido no ano que vem (2006).

**2.b.2) Como analisar a questão da redução de tempo nos cursos de educação física?**

Eu penso que há dois aspectos: a questão do...\_ eu não sei se estaria sendo injusto em dizer que é uma visão equivocada do CNE \_ primeiro: a área de atuação e, segundo: o tempo que o profissional levaria para estar atuando. Porque, essa modificação foi feita em cima de todas as licenciaturas, não só educação física, pedagogia, letras, etc. Todas as licenciaturas sofreram essa mudança, todas se baseavam nas mesmas diretrizes. E a educação física é um caso a parte, ela tem as suas peculiaridades, ela tem um campo muito amplo (...). Então, eu acho que não houve um bom entendimento do CNE sobre esses aspectos. (...), eu não sei se houve algum tipo de pressão política para que houvesse essa redução, porque agente tem dentro da área médica\_ ta correndo aí no Congresso Nacional\_ o que eles estão chamando de “Ato Médico”, que é a redução, progressiva não só da carga horária, mas da atuação de todo profissional ligada à área médica. Aí então eles colocam a educação física como uma área não educacional, mas como uma área médica, área da saúde. Por exemplo, na licenciatura ela serve como formação de professores. Então na hora do ato médico ela serve como uma área de saúde. Eles mesmos [referindo-se ao CNE/CES] reconhecem que a área da educação física é ampla, mas começam a cercar essa situação. Com essa redução, com esse controle, digamos assim, autoritário da área médica para que todas as ações, controle, prescrição, orientação, atividades que envolvam qualquer aspecto físico sejam único e exclusivamente de ordem do médico. Deixando todos os outros no segundo plano, simplesmente executando aquilo que o médico

determinou. Ou seja, viraria [referindo-se ao profissional da educação física] um técnico dentro daquela área.

Eu acho que esses dois aspectos que criaram essa situação e que, só o tempo vai poder dizer se nós estamos certos, ou, está [!] errado e o que se pode fazer quanto a essa redução. A questão da licenciatura ela foi definida, mas eu penso que para o futuro vai haver uma modificação, porque essa questão da licenciatura, das diretrizes, foi feita em cima de um governo que não tem mais, que era o governo FHC; que era o Ministro Paulo Renato [ Ministro da Educação no governo FHC]. Hoje em dia, no governo Lula, ainda não está muito claro isso, se eles querem manter; se eles querem voltar; se eles querem modificar alguma coisa. Tanto que a regulamentação do bacharelado que já deveria estar pronta, não está. O que nos mostra que essa situação, talvez não perdure por muito tempo. Talvez agente tenha que voltar para um outro processo, daqui a alguns anos, ou retornar, mais ou menos, as mesmas diretrizes curriculares, ou em termos de carga horária, ou reformular, ou unir novamente bacharelado e licenciatura. Na verdade, se fosse ainda o governo FHC agente saberia que essa divisão iria acontecer e que iria continuar. Hoje em dia já não temos tanta certeza dessa situação. (...), pois, a partir do momento em que agente escutou, sugeriu e não houve aceitação \_ porque na hora da publicação foi publicada exatamente como eles [CNE] colocaram. Isso quer dizer que, para eles, já estava tudo definido, pronto e acabou, e vamos continuar assim! Não houve a questão do debate. Até houve o debate, mas não houve a aceitação das sugestões. Então ficou bem claro, pelo menos no meu entendimento, de que a coisa seria daquela forma, já estava pré-estabelecido, e vamos seguir assim.

**2.b.3)** Fale-nos um pouco, sobre o que difere, efetivamente, a licenciatura do bacharelado na visão da UCB.

É... a área de atuação. Enquanto uma está voltada para a área escolar [a licenciatura], para a formação de professores, o outro [o bacharelado] está preocupado com a questão do bacharel, do graduado, aquele que vai atuar naquela área que nós chamamos de não formal: clubes, academias e tudo mais. Ainda que cada um deva ter a vivência do outro. Acho que o bacharelado deve ter algumas vivências da licenciatura e vice-versa, para poder estar atuando, porque quando eu vou dar aula para o meu aluno na escola ele tem as mesmas necessidades que o meu aluno na academia\_ o ambiente social pode ser diferente, mas as necessidades dele basicamente são as mesmas, e a educação física vai atrás das necessidades dele [do aluno].

**2.b.4)** Atualmente, a Universidade Castelo Branco oferece o curso de bacharelado em educação física?

Não, ele não está sendo oferecido. (...), até mesmo porque o bacharelado ainda não tinha regulamentação pronta e, ainda, não tem principalmente quanto a sua carga-horária, ainda não está definida. Estamos esperando uma resolução para isso, estamos aguardando. Mas eu já tenho um molde sobre o que pretendemos fazer em termos de bacharelado; só aguardando a finalização dessa resolução.

**2.b.5)** E, para cumprir os objetivos deste “molde”, não existiriam disciplinas didático-pedagógica no bacharelado?

Não. Teriam disciplinas ligadas diretamente à formação do professor, como por exemplo, prática de ensino. A prática de ensino entraria no estágio 5: estágio em uma área (bacharelado), estágio em outra (licenciatura); a própria didática poderia estar sendo eliminada, estrutura e funcionamento, o desporto enquanto escolar seria desporto enquanto performance. Seriam as diferenças básicas de uma área para outra. E no final, o aluno podendo fazer as duas... ele teria o que antigamente se tinha com licenciatura plena. Podendo atuar nas duas áreas, mas com duas formaturas [formações] diferenciadas, são duas habilitações diferentes. Se a pessoa opta pela licenciatura, ao final ele se tornou professor e a área de atuação dele é escolar, única e exclusivamente esta área. Se ele optou pelo bacharelado ele vai pela área não formal. Se ele desejar fazer uma licenciatura e depois um bacharelado, ou vice-versa, ele vai ter as duas habilitações e consequentemente ele poderá atuar nas duas áreas. Mas são duas formações distintas, em momentos distintos.

**2.b.6)** A Universidade Castelo Branco já oferece o curso de Licenciatura em educação física há quanto tempo?

Desde 1973, fora as federais [universidades federais], ela foi a primeira ou segunda particular e a primeira da zona Oeste (da cidade do Rio de Janeiro). Ela começou em 1973, a primeira turma se formou em 1975-76.

**2.b.7)** Existe um estudo por parte da Faculdade de Educação Física da Universidade Castelo Branco que indique qual a direção tomada pelos os seus egressos: se a área formal ou não formal?

Isso é uma coisa interessante. Nós não temos uma pesquisa, dita oficial. (...) E vou te dizer que 70 a 80%, obviamente esse não é um número fixo, é uma coisa imaginária, vão para a área não formal. Não vão para a licenciatura. (...), porque hoje em dia eles ainda estão se formando na licenciatura plena.... (...) se você for pegar todos os alunos que entram e saem, procuram a área não formal.(...) Que é o lugar, efetivamente, que se tem a possibilidade de ter uma renda melhor, porque na área escolar a renda é menor. Por que nós [UCB] optamos no início pela licenciatura? Por que, primeiro, era a que estava com a sua regulamentação pronta, as resoluções já estavam prontas. E segundo, que apesar da grande maioria procurar a área não formal, a Castelo Branco tem uma boa área de atuação na área escolar, pela sua licenciatura plena, abrangendo as duas áreas. Ela tem uma boa consolidação na área de licenciatura. (...)

**2.b.8)** Qual a proporção das disciplinas ligadas a área das ciências humanas que compõem a matriz curricular do curso de educação física da Castelo Branco?

Nós temos... Inclusive antes da redução [do tempo de formação], nós tínhamos, mais ou menos, umas quatro disciplinas que trabalhavam diretamente com a sociologia. Nós tínhamos sociologia geral; introdução à filosofia; sociologia aplicada à atividade física....Nós tínhamos quatro psicologias, hoje em dia só temos uma! Tudo em função da carga horária, houve uma perda muito grande. **Na realidade, em função da carga horária, nós tivemos que reduzir para não criar uma dificuldade para o nosso aluno no futuro, de estar utilizando as áreas específicas dele dentro da prática. Se eu diminuo e mantenho 4 sociologias, por exemplo, e reduzo de 5 de prática para 2 de prática, obviamente na prática, mais adiante, ele vai ter uma certa dificuldade.** Eu diria que uma proporção ideal, seria em torno de 30% - 40% da carga-horária vinculada àquelas disciplinas, que poderíamos chamar de disciplinas de núcleo comum, que integrariam a área biomédica. Isso seria o ideal, mas hoje não se consegue em função dessa redução do tempo. Isso pode comprometer a visão que o nosso aluno pode ter do homem. Parece que estamos retrocedendo para aquele início higienista, tecnicista. E aquela discussão dos anos 80, foi tão importante para transformar isso. Foi quando nós tivemos um salto no nosso currículo, tínhamos várias disciplinas interessantes que infelizmente tivemos que reduzir.

**2.b.9)** Existe algum tipo de orientação por parte do sistema CONFEF/CREFs no sentido da aplicação das Diretrizes Curriculares ou na construção das matrizes curriculares dos cursos de educação física?

Não. Isso não acontece porque isso não é uma prerrogativa dos conselhos. Os conselhos não têm ingerência sobre a criação da matriz curricular; ele não tem gestão sobre isso. Ele não pode opinar o que tem ou não que fazer; se tem que ter aquela disciplina ou não. Isso cabe muito exclusivamente às universidades, baseado nas diretrizes curriculares. O que o conselho tentou fazer, e a meu ver, de uma maneira salutar \_ mas que não funcionou\_ é que quando começou a se discutir essa questão das diretrizes curriculares, isso ocorreu há uns dois ou três anos, na realidade. O conselho estava atento a essas questões e programou uma reunião, de todos os representantes das escolas de educação física, de vários Estados, sempre chamando os conselheiros do Conselho Nacional de Educação para poder explicar sobre isso. Ai, eu me lembro que dois ou três dias de debates que nós tivemos aqui no Rio, veio um conselheiro (do CONFEF) que estava explicando..., porque até então as escolas não sabiam dessa modificação que iria haver, da licenciatura plena em licenciatura e bacharelado, nós ficamos sabendo nesta reunião. E já foi ali colocado como que deveria ser \_ o que criou muita polêmica, muita discussão. Foi aberta a discussão, cada região discutiu internamente, se propôs reformas e mudanças no parecer das diretrizes curriculares. Foi encaminhada uma proposta e quando saiu a resolução em 2002, saiu exatamente como eles apresentaram [CNE], ou seja, o CNE escutou mas não fez nada daquilo que era para ser colocado; não aceitou nenhuma proposta. O CONFEF foi intermediário nessa discussão. **Ele não definiu o que era o que não era. Ele simplesmente colocou quem estava fazendo, que era CNE, junto aos órgãos que iriam executar que eram as escolas de educação física, para tentarem achar um acordo nesta relação.** O conselho (CONFEF), não tem essa capacidade de estar deliberando sobre diretrizes curriculares. Ele pode sugerir; ele pode reunir em seus conselhos regionais as instituições e propor alguma complementação, mas, desde que todos estejam de acordo e que, necessariamente, não precisa ser seguida por todos. (...). O conselho não poderia sugerir as propostas, essas propostas teriam que ser sugeridas pelas instituições. Ele serviu como você bem falou como interlocutor. Enfim, esse processo ele pode fazer e foi o que ele fez.

## **Posicionamentos da UERJ (c) sobre o Tema 2:**

**2.c) Como a UERJ analisa a ênfase na área da saúde, dada à educação física?**

Não estamos preparados...! Como é que o licenciado, que está mais voltado para a área pedagógica, vai atuar na área da saúde? Até que ponto o currículo do bacharel contempla a área

da saúde? A carga-horária, as disciplinas... Nós fomos para a área de saúde, mas, por exemplo, nós da UERJ continuamos ligados à área de ciências humanas, (...).

**2.c.1)** Voltando à questão da regulamentação da profissão, qual é o tipo de debate que existe da universidade para com os seus alunos a este respeito?

Como já disse, a regulamentação é boa, foi uma vitória dos profissionais da área e aqui (na UERJ), a maioria dos docentes são filiados... a filiação é natural. É preciso se discutir e colocar os pontos que não estão bons, no lugar. O problema é que os professores filiados, como já falei, têm que participar mais. Existem espaços de briga no conselho e acertar as coisas que não concordamos, mas, é errado não se filiar. Participar deixaria espaço para pessoas que queiram fazer coisas boas para o profissional. (...) A fisioterapia só surgiu por nossa culpa, que demos espaço, surgiu por uma deficiência nossa, que tem mais de 30 anos de regulamentação.

**\_ Posicionamento da UFRJ<sup>75</sup> (d) acerca dos aspectos específico (Tema 1 e 2) e geral:**

Consideramos o caso da UFRJ merecedor de uma análise particular, tendo em vista as dificuldades, em todos os sentidos, e desorganização que encontramos naquele ambiente.

Em primeiro lugar: não obtivemos resultados satisfatórios ao tentar agendar a entrevista como vínhamos fazendo nas outras instituições, através de ligações telefônicas para alguns departamentos ou para o gabinete da direção. Houve grande dificuldade em encontrar os responsáveis pelos mesmos. Assim, nos restou a opção de uma visita inesperada.

Segundo: ao chegarmos na EEFD (Escola de Educação Física e Desportos), nos dirigimos à direção com o objetivo de encontrar algum

---

<sup>75</sup> Entrevista realizada com o ex-diretor da Escola de Educação Física e Desportos (EEFD – UFRJ), em 30 de agosto de 2005. Atualmente, além de professor, preside a Comissão Curricular que tem por objetivo debater internamente \_ com departamentos, professores, alunos e funcionários \_ a adequação das propostas da universidade à nova legislação.

responsável que pudesse responder aos nossos questionamentos. Por não encontrarmos os responsáveis pela direção, passamos a percorrer vários departamentos na busca por seus respectivos professores ou coordenadores. Também não obtivemos sucesso já que muitos estavam ministrando aulas, na própria faculdade, ou, não se encontravam, ainda, no local. Retornamos mais tarde à sala da direção, desta vez encontrando o diretor e o vice-diretor que, ao escutar nossas solicitações, nos recomendou imediatamente que procurasse o professor responsável pela Comissão de Reformulação Curricular, posto que eles (diretor e vice-diretor), não estavam “muito bem inteirados do assunto”.

Antes, porém, de nos retirarmos, questionamos ao diretor a respeito de um debate que havia acontecido no dia anterior nas instalações daquela faculdade, tendo como questão central a regulamentação da profissão e temas afins. Sobre tal debate, segundo fomos informados por alunos do diretório estudantil daquela faculdade, estiveram presentes à mesa representantes do CONFEF e, entre eles o presidente do CREF<sup>76</sup>, um representante do Movimento Contra a regulamentação da Educação Física (MNCR)<sup>77</sup>. Os alunos chamaram a atenção para a pequena participação dos professores da EEFD no debate.

Ao questionarmos o diretor sobre qual o enfoque dado ao debate, o mesmo respondeu não saber nada a respeito afirmando, porém, que: “esse tema é tão polêmico que entendi ser melhor não participar; não me posicionar”. Afirmou, ainda, que os alunos que organizaram o debate estiveram em seu gabinete solicitando a sua presença e a permissão para que o mesmo acontecesse nas dependências da universidade. O diretor acrescentou: “negar o acontecimento do debate eu não poderia, já que se trata de um espaço público, mas, comuniquei aos alunos que não iria participar...”.

Ao nos encontrarmos com o nosso interlocutor, para darmos início à entrevista, o mesmo nos forneceu um texto que havia produzido, segundo ele, recentemente e que foi apresentado em seminário na Universidade Federal Fluminense (UFF), nas dependências da faculdade de educação, organizado pelo departamento de Educação Física da UFF. O texto intitulado “**Críticas e Propostas à Formação do Licenciado: “o que se discute na Escola de**

---

<sup>76</sup> Ernani Bevilaqua Contursi – Presidente do CREF 1.

<sup>77</sup> Hajime Takeuchi Nozaki

**Educação Física e Desportos \_ UFRJ**<sup>78</sup> (Ramos, 2005), apresentava suas principais preocupações e posicionamentos particulares enquanto, ex-aluno, docente e ex-diretor daquela universidade. O texto tratava, essencialmente, do longo processo de discussões sobre a reformulação curricular e seus principais limites. O professor afirmou em seu texto \_mantendo a mesma posição durante sua fala na entrevista \_ que embora a discussão desenvolvida pela Comissão de Reformulação Curricular tenha avançado bastante, um dos grandes problemas vividos neste atual momento na UFRJ, em particular, é:

a dificuldade dos professores em aceitar as modificações que serão implantadas, provavelmente, em consequência do corte de várias disciplinas que fazem parte do atual curso de licenciatura. Percebe-se, também, nos departamentos, a ausência de uma pauta, rotineira, de discussões curriculares mais gerais que contribuam para que os docentes ultrapassem os limites de suas disciplinas ou áreas de atuação e ampliem o seu conhecimento sobre as questões relacionadas à formação dos professores que atuarão na educação física escolar (...) Na verdade, me parece que as discussões curriculares não fazem parte, lamentavelmente, das preocupações das chefias de departamento e demais professores, com algumas raras exceções.

Ao questionarmos sobre qual é a concepção de educação física assumida pela EEDF-UFRJ, afirmou ser o movimento humano e suas manifestações corporais em todas as suas possibilidades históricas e sociais. Mas, chamou a atenção de que isso nem sempre foi assim e que ainda nos dias atuais não existe um consenso a este respeito.

Reforçou, ainda, as grandes dificuldades vivenciadas pelo curso de licenciatura e suas constantes perdas de disciplinas consideradas importantes para a sua estrutura e formação de seus alunos, principalmente disciplinas ligadas à área das ciências sociais e humanas. Segundo ele:

não tem havido interesse em se mandar, das outras faculdades [referindo-se às faculdades de filosofia, sociologia, etc, da própria UFRJ] professores comprometidos com os temas específicos, que possam contribuir com os debates da educação física. Assim,

---

<sup>78</sup> RAMOS, Waldyr Mendes. Críticas e propostas à formação do licenciado: “ o que se discute na escola de educação física e desportos\_ UFRJ. 2005

ultimamente têm nos enviados professores de sociologia, antropologia, filosofia, etc... na sua maior parte contratados, exclusivamente pra tapar buracos!

Afirmou que, desta forma, o curso vem perdendo muito em qualidade e que, portanto, a opção tem sido por extinguir essas disciplinas. O que, na sua opinião, “é muito ruim, mas que no momento não há solução melhor”.

Argumentamos, então, sobre o que assistimos no gabinete da direção e que nos surpreendeu muito o fato de que os diretores não soubessem (já que relataram terem sido informados, pelos próprios alunos que organizaram o debate, no dia anterior ao mesmo) que haveria um debate daquele porte e importância para o campo da educação física, nas instalações da faculdade e não tivessem tido o interesse de algum tipo de participação, mais ou menos efetiva. Como resposta aos nossos comentários, obtivemos as seguintes observações do professor entrevistado:

Estou aqui há muito tempo... e desde de que entrei aqui, como aluno, nunca vi uma diretoria tão autoritária, nem mesmo na época da ditadura militar. Não há por parte da direção, nenhuma tentativa de aproximação ou diálogo com os alunos e isso cria uma dificuldade muito grande. Eu fui a este debate porque sabia que não haveria ninguém, nenhum outro professor por lá... (...)

Continuamos nosso questionamento levantando qual era, ou, se existia a participação efetiva dos alunos nas questões relativas aos temas sobre a regulamentação da profissão, ações do conselho profissional e etc, já tivemos a oportunidade de, naquele mesmo dia, ao conversar com alguns alunos, perceber que há uma disputa acirrada entre alunos do centro acadêmico, que se posicionam contra a regulamentação da profissão – apresentando uma visão crítica e ampla sobre a complexidade que abrange a questão – e alunos que se posicionam a favor do conselho – representando e divulgando as concepções do próprio conselho dentro do espaço acadêmico e entre os formandos, sem que façam o menor exercício crítico que o tema impõe. Esses últimos participam, naquela faculdade – à exemplo do que vem ocorrendo em tantas outras faculdades de educação física, públicas e privadas, não só no município do Rio

de Janeiro, mas, em tantas outras, em todo o Estado \_ de uma mobilização estudantil conhecida pelo nome de “**CREFinho**”<sup>79</sup>. Segundo o CONFEF (2005): “Um dos mais importantes trabalhos que vêm sendo realizados pelo grupo [CREFinho] é o de levar, aos estudantes do setor, as transformações decorrentes da regulamentação e os princípios norteadores das ações do Sistema CONFEF/CREFs”.

O professor entrevistado relatou, sobre o contexto acima, que a disputa realmente se dá, mas, que a participação efetiva dos alunos, tanto de um lado como de outro, ainda, é muito singular. E afirmou: “o pessoal do centro acadêmico tem um discurso muito bom, muito politizado, mas, muito além do entendimento dos alunos daqui, da educação física. Eles não falam a mesma língua e quando querem passar alguma mensagem acabam falando para o nada”. E fez uma observação sobre o grupo de alunos que encabeçam o “**CREFinho**”: “eu sei que existe aqui dentro esse grupo, mas nem sei exatamente quais são os alunos, quem são eles...”

“Terminamos” a nossa conversa entre gritos e conversas de alunos que passavam pelo corredor e com a presença de mais dois ou três professores que acabaram sentados ao nosso lado e que \_ talvez não tenham percebido, dada suas visíveis aflições \_ acabaram por interferir em nossa entrevista ao chegarem discutindo questões relativas à estruturação do curso de graduação (bacharelado) que, segundo o professor que nos atendia era a “grande preocupação e problema do momento”. Segundo ele:

No momento estamos discutindo a estrutura do Curso de Graduação<sup>80</sup> em educação física para que possamos compará-las com a estrutura do Curso de Licenciatura e realizar os ajustes

---

<sup>79</sup> Segundo a revista do sistema CONFEF/CREFs o CREFinho é formado por: “estudantes de Educação Física de todas as Faculdades do Rio de Janeiro, tem como objetivo assessorar a Presidência do CREF1/RJ-ES em assuntos ligados a estágios e em ações relacionadas ao mercado de trabalho. (...), o CREFinho, em conjunto com o Refional [CREF1], busca soluções e procedimentos que colaboram de estudo/formação e do desenvolvimento do Profissional de Educação Física, (...). O grupo reúne-se mensalmente com a Presidência do CREF1/RJ\_ES (...).” (Órgão Confef – E.F. Esporte de Aventura é diferente de turismo de aventura, ano V nº 18 novembro 2005. op.cit.)

<sup>80</sup> “Funcionam, atualmente, na Escola de Educação Física e Desportos da UFRJ, três cursos de graduação: O curso de Licenciatura em educação física, criado em 1939, os cursos de bacharelado em educação física e bacharelado em Dança, criados em 1994.” (Ramos, op.cit., p.1; 2005)

finais para, finalmente, nos reunirmos com a Coordenação da Faculdade de Educação, preparar as ementas e programas das disciplinas e elaborar o seu fluxograma e periodização.

No que tange à questão da regulamentação da profissão, o professor alega que a EEDF não tem um posicionamento formado e, na mesma medida, não tem grandes problemas com o conselho profissional.

Perguntamos, então, se o corpo docente era obrigado pelo conselho a filiar-se àquele órgão, sob a pena de não poder ministrar aulas na universidade. O professor nos respondeu que não havia maiores conflitos, já que a obrigatoriedade era só para os professores que atuavam no curso de bacharelado, mas, como grande parte deles também atuavam na licenciatura \_além de exercerem algumas atividades profissionais em clubes, academias e etc \_ quase todos tinham seus registros junto ao conselho profissional.

Especificamente, sobre as atuais Diretrizes Curriculares da Educação Física, o professor expressou durante a entrevista sua insatisfação, pessoal, para com a mesma. Esse posicionamento é reforçado em seu texto quando afirma:

declaro não estar convencido de que o caminho apontado pelas atuais diretrizes curriculares para a Educação Física (Licenciatura e Graduação) seja o melhor, embora concorde com as preocupações do CNE na sua resolução 01/2002. Acredito que seria mais adequado realizar mudanças nos currículos dos Cursos de Licenciatura em Educação Física tornando-os capazes de formar profissionais generalistas. Enquanto isso não acontece, devemos investir na melhora da formação de profissionais competentes para o trabalho na escola. (p.5-6)

### **3.2.2 \_ A mesma pergunta (sob um novo contexto): o que é Educação Física?**

Após analisarmos as respostas dadas pelo entrevistados que, teoricamente, deveriam representar as convicções dominantes nos respectivos espaços acadêmicos, identificamos algumas contradições e conflitos que merecem um maior rigor de análise. Embora, tenhamos trabalhado com uma

amostra relativamente pequena, acreditamos que a mesma ganha significado quando observada enquanto parte de uma totalidade referente a situação concreta da educação neste país e, mais particularmente, ao analisá-la diante das transformações vividas pelos cursos superiores.

Nesse sentido, parece confirma-se, pelas falas dos entrevistados, o estabelecimento de mais um momento de crise vivenciada pela educação física no Brasil, onde, a questão epistemológica faz-se presente. Identificamos um recorrente desacordo ao questionarmos sobre o que vem a ser a educação física e, em consequência, qual seria o seu objeto de estudo. Entendemos que tal dificuldade faz-se presente, ainda hoje, em função da permanência da própria indefinição sobre qual a origem dos conhecimentos que formam o campo da educação física reforçando, assim, a histórica disputa política e de referências teóricas instaurados no passado. Assim, identificamos a chamada “crise epistemológica” \_ já experimentada pela educação física sob outras circunstâncias objetivas, sobretudo, na década dos anos de 1980 \_ se colocando tão presente e relevante quanto antes. Porém, encontramos a mesma emergindo em um ambiente mais rico em complexidades, dada às correlações de força instauradas. Acreditamos que tal complexidade tem a ver com o surgimento de muitos elementos novos que vão desde questões sócio-políticas, aos atuais projetos econômicos de Estado. Frutos destes novos elementos nascem e impõem-se à educação física na forma de parâmetros e concepções reveladas nas ações do sistema CONFED/CREFs.

Portanto, as diversas faces experimentadas pela educação física, ou, o processo de ressignificação vivido historicamente pela educação física, torna-se um instrumento muito útil para a estrutura e fortalecimento do sistema CONFED/CREFs, posto que o mesmo se fortalece nos constantes “modismos” assumidos pela educação física. Sobretudo, no atual período histórico, onde a sociedade é empurrada para o mundo do consumo e de toda sorte de novidades apresentadas no dia-a-dia. Esta idéia parece ser propagada via CONFED até os docentes dos cursos de educação física, e destes aos alunos. Como se só este caminho não fosse o suficiente, o conselho utiliza-se de inúmeros outros mecanismos para alcançar seu objetivo maior que é o de fazer prevalecer nas

mentos dos trabalhadores da educação física seu ideal de educação física como sendo a que se adapta às demandas do mercado, sem questioná-lo.

Os efeitos do conselho sobre as universidades investigadas nos parecem relevantes, muito embora, não se façam tão visíveis facilmente. Prova disso é a facilidade com que tal discurso atravessa os muros dessas instituições, invadem o funcionamento das mesmas e, na grande maioria, conduzem o próprio discurso de seus diretores, coordenadores e corpo docente sem que haja nenhum tipo de reflexão mais rigorosa sobre o tema. Assim, independente se o sistema CONFEF/CREFs esteve ou não liderando os debates que geraram as atuais Diretrizes que orientam os cursos de educação física; independente se essas diretrizes fragmentam esta formação a medida que a separa em licenciatura e bacharelado, o fato é que o seu discurso, suas concepções e suas vozes estão fortemente presentes no espaço acadêmico. Foi possível notar que não há, por parte do corpo docente das universidades entrevistadas, maior interesse nos debates sobre o tema, ou, algum conhecimento sobre as origens deste debate. À medida que assumem essas idéias, ou, até mesmo, se colocam com uma pretensa neutralidade, sem perceber suas contradições, assumem a função de multiplicadores dessas mesmas concepções.

Somando-se a todo este contexto, o conselho parte para a formação de “quadros políticos”, dentro das universidades. É certo que observa-se, ainda, resistências a esses quadros, conhecidos como CREFinhos, dentro das universidades públicas. Mas, também é fato que diante do quadro vivido pelas atuais políticas educacionais no país, o avanço do ensino privado em detrimento do público é notório<sup>81</sup>. Nesse sentido, é estrategicamente satisfatório ao conselho

---

<sup>81</sup> Segundo Nozaki (apud. Dimenstein, editor da Folha de São Paulo): “no Brasil de 1980, havia 1,337 milhão de matrículas nas universidades. Nos 14 anos seguintes, houve um aumento de 20,6% no número de matrículas. No entanto, de 1994 a 1998, os quatro primeiros anos do governo Fernando Henrique Cardoso, o crescimento superou o período anterior (14 anos!), chegando a 30%, sendo que apenas no período de 1997 a 1998, o aumento foi quase a metade do ocorrido naqueles 14 anos, chegando a 9% e totalizando 2,1 milhão. No entanto, das matrículas deste último ano, 61% se concentravam nas faculdades privadas, 28% nas federais, 7% nas estaduais e 5% nas municipais, sendo que, no período de quatro anos supra citado, as matrículas das faculdades privadas aumentaram 34% em contraste com o percentual de 18% das federais. A expansão das matrículas do ensino privado se justifica pelo número de abertura de cursos privados no país e feitos a partir de determinados favorecimentos a corporações educacionais. Segundo dados fornecidos pela Revista Veja, entre 1996 e 2000 foram abertos 2016 cursos superiores com o aval do Conselho Nacional de Educação (CNE). Porém, deste total, 16% foram autorizados para o grupo Objetivo, por supostas ligações desta corporação com membros do CNE. Em outra reportagem da mesma revista, ela denuncia favorecimento do CNE

fortalecer os CREFinhos dentro das universidades privadas, como instrumento multiplicador de suas idéias, proporcionando e facilitando a aceitação das mesmas entre os alunos.

Voltando a questão curricular constatamos que a perda de qualidade, que já vinha sendo experimentada nos cursos de educação física, se aprofunda sob as atuais condições e ao observarmos os relatos dos entrevistados, ao revelarem o corte de disciplinas ligadas ao campo das ciências humanas, sociais, antropológicas, etc. Entendemos que este corte só servirá como mais um elemento facilitador para a formação dos ideais individualistas que buscam, pela via da competitividade, um lugar no mercado. Perde-se, assim, a possibilidade de um conhecimento de homem enquanto sujeito construído historicamente, perdendo-se também o princípio da totalidade e do conhecimento pleno das suas relações dialéticas com a natureza e com a sociedade na qual foi produzido e produz seus bens materiais, ou seja, sua sobrevivência.

Este aspecto reforça ainda mais o entendimento de que, para o conselho tornou-se indiferente se a resolução que vigora sobre a formação superior da educação física segue o perfil do Parecer anterior (CNE/CES nº. 138/2002) ou a atual Resolução (CNE/CES nº. 07/2004). Fica evidente, sim, que a lógica de Estado que produziu a redefinição do perfil dos cursos superiores, promovendo a sua liberalização e mercadorização, é a mesma lógica que define, guia e impulsiona as ações do sistema CONFEF/CREFs, justificando, desta maneira, a tamanha intimidade e adequação de uma pela outra. Ou seja, analisando por uma perspectiva de totalidade, é possível constatar como o projeto dominante de formação humana segue, adaptando-se à reestruturação produtiva e às estratégias de recomposição do capital.

---

para aberturas de 4000 vagas em cursos seqüenciais de duas grandes universidades privadas, a Gama Filho e a Estácio de Sá em Fortaleza, pelo mesmo motivo. Ainda, a própria Anaceu (Associação Nacional dos Centros Universitários), associação que representa os interesses das escolas privadas pôde indicar um representante para compor o CNE, que tem como função fiscalizá-las. Neste mesmo contexto é que crescem os cursos superiores de educação física no país. Com o advento do governo Lula, essa tendência não foi revertida. Pelo contrário, o programa PROUNI estabelece incentivo fiscal para as instituições de caráter privado – algumas chamadas eufemisticamente de filantrópicas – que derem bolsas integrais ou parciais para alunos necessitados em detrimento do fortalecimento de vagas no ensino público.(25/12/2004)

## CONCLUSÃO

Ao iniciarmos o presente estudo através de uma análise mais ampla e geral, optamos por compreender a dinâmica assumida pelos elementos que compõem a sociedade capitalista. Estes elementos, ao mesmo tempo que recebem determinações da totalidade do sistema, determinam as relações que regem a engrenagem da produção de mercadorias e a forma na qual as mesmas são distribuídas na sociedade. Assim foi possível uma aproximação concreta da lógica maior desse modo de produção. Percorrendo este caminho, ficou claro que a lógica que impulsiona o modo de produção capitalista (MPC) orienta-se, exclusivamente, na direção da produção de riquezas e no acúmulo de lucros, a qualquer custo. Ao apreendermos o funcionamento dessa lógica, que potencializa o MPC na sua totalidade, foi possível entender algumas das formas pelas quais a mesma se faz dominante no campo de disputas por um projeto societário. Assim \_ diante dos processos históricos de disputa pelo poder e pelo controle na forma de produzir em sociedade \_ a lógica capitalista de produção é assimilada como pensamento hegemônico, e naturalizada como sendo a única passível de existir em todos os setores da vida humana pertencentes a tal modo de produção.

Seguindo na direção indicada acima, entendemos que para a sobrevivência do MPC, um elemento se faz imprescindível: a permanente relação de exploração do capital sobre o trabalho, nas suas mais variadas e requintadas formas. Verificamos, porém, que esse processo de exploração representa, contraditoriamente, o constante perigo à vida do próprio sistema, posto que o prolongamento do mesmo se dá na medida em que explora a classe trabalhadora na sua força de trabalho. Esta última, por sua vez, vem sendo precarizada e fragmentada historicamente na sua essência, tendo como sentido maior de tal exploração o alcance de seu controle pela potência/impotência do capital. Diante dessa contradição maior \_ na qual são forjados sentimentos, atos morais, hábitos, necessidades de produção e consumo, etc. \_ é que assistimos à histórica luta

pela libertação, onde a classe detentora dos meios de produção de riquezas tenta, de todas as formas, perpetuar o seu controle sobre a classe explorada, ou seja, aquela apontada como a única capaz de transformar as condições objetivas, tal e qual são apresentadas.

Ainda, ao chegarmos cada vez mais próximos de compreender a essência, ou, a engrenagem que move o MPC, observamos que uma das estratégias fundamentais na tentativa de mascarar o seu caráter nocivo, próprio de seu funcionamento, é o controle sobre o projeto de formação humano. Ao obter esse controle, o mesmo articula-se no intuito de produzir trabalhadores que possam contribuir para as constantes necessidades de recomposição do sistema.

Nos últimos anos do século XX, o mundo foi palco de mais uma grande crise do sistema econômico hegemônico, gerando conseqüências sem proporções, à vida humana. O que se percebe é uma articulação de estratégias a serem propagadas pelo chamado mundo globalizado, pela adesão do projeto neoliberal que visa, sobretudo, um único foco: conservar o modelo histórico de produção de mercadorias e acúmulo de riquezas.

Aderindo à lógica mundial, os vários governos brasileiros, desde Collor a Lula (cada qual com suas especificidades), alinharam-se às políticas neoliberais, envolvendo todos os setores do país sob a mesma concepção dominante dos organismos internacionais, que passam a traçar políticas que devem ser colocadas em prática pela Nação. Estas são, no discurso de tais organismos, as medidas mais acertadas no sentido de integrar o Brasil na competitividade mundial. Sob esta ótica, a educação do país se vê mais e mais subsumida aos acordos e pactos assumidos em âmbito mundial e, nessa perspectiva, vem a passos largos se apropriando de “etiquetas” e “embalagens” cada vez mais diversificadas, atendendo demandas que surgem a todo instante; tão rápidas quanto à própria velocidade dos avanços tecnológicos no mundo da produção. Assim, ao fazer parte agora da lógica do mercado, como outro produto qualquer, não há tempo para que o conhecimento seja elaborado e oferecido ao sujeito de forma plena e integral. Enquanto mercadoria, o produto da Educação torna-se, rapidamente, obsoleto para atender a um mercado cada vez mais individualizado e competitivo, satisfazendo, em grande parte, à dinâmica do sistema capitalista.

Desta forma reforça-se a lógica da divisão mundial do trabalho à medida que impõe-se um abismo entre: trabalho manual e trabalho intelectual.

Como parte de todo esse processo, guiada por essa mesma lógica, encontra-se a educação física que, enquanto área do conhecimento, vivencia as conseqüências de um conflito maior, resultante das grandes contradições produzidas no próprio seio da sociedade capitalista. A educação física tem sido historicamente, negada no seu conteúdo pedagógico e valorizada como instrumento capaz de produzir estratégias para: a (con)formação de um povo; a construção de uma nova moral; a contenção de conflitos em busca da tolerância social, etc. Nesse sentido, a mesma vem funcionando como um dos instrumentos capazes de diluir os resultados provenientes da profunda exploração do homem sobre o homem e da sua conseqüente perda de dignidade. Tamanha exploração é oriunda da naturalização dos sentimentos de competitividade e individualidade que dominaram as ações produzidas nas relações da sociedade. Assim, ao tratarmos especificamente da educação física, foi possível observar a assimilação e intensificação de tais sentimentos expressos nas próprias ações do sistema CONFED/CREFs. Com isso não estamos colocando este órgão na posição de vítima de um sistema inescrupuloso e cruel. Ao contrário, estamos apontando para a sua perfeita adesão à lógica de funcionamento deste sistema, na medida em que é formado e informado por esta e faz a opção por defendê-la. As idéias e as práticas do sistema CONFED/CREFs são a expressão de uma dinâmica que se apóia no discurso de um desenvolvimento seletivo para o mundo; para o país e, na mesma perspectiva, para a própria educação física. Desta forma, o sistema CONFED/CREFs tenta naturalizar o seu discurso, suas concepções e práticas. Estas, como foi observado pelo presente estudo, se fazem cada vez mais eficientes na medida em que este órgão defende um ideal e uma prática de educação e educação física que coadunam-se com os mesmos ideais praticados pelo próprio Estado brasileiro e que, sob diversas formas, atuam tanto no campo do trabalho como no campo da formação dos trabalhadores desta área do conhecimento.

Atentos a essa realidade concreta, nos concentramos na busca por apreender as mediações capazes de levar o sistema CONFED/CREFs à posição de dominância dentro da educação física. Para tanto, partimos da hipótese de que

o sistema CONFEF/CREFs vem exercendo influências na formação acadêmica dos trabalhadores de educação física. Um dos focos centrais de nossa análise concentrou-se em perceber quais foram os meios usados pelo sistema CONFEF/CREFs na busca pela dianteira na condução do processo que resultaria nas novas Diretrizes Curriculares que orientam os cursos de educação física. Processo este que resulta de reformas estruturais do Estado brasileiro que, sob a lógica da modernização, optou por um perfil de Educação mais competitivo e útil às necessidades do mercado, sobretudo, no que se refere ao ensino superior.

Verificamos que o sistema CONFEF/CREFs logrou vitórias em vários momentos do longo processo de debates sobre a estruturação das novas Diretrizes para os cursos de educação física, colocando-se em muitos momentos no papel de interlocutor da educação física frente ao CNE, como vimos no capítulo 3 do presente estudo. Porém, como demonstramos no mesmo capítulo, o sistema CONFEF/CREFs não se sentiu, ao fim do processo, satisfeito com as conclusões dos debates que implicaram na Resolução vigente 07/2004, que determina que a formação da educação física se dê em dois campos específicos, o bacharelado e a licenciatura. Reforçamos que a insatisfação do sistema CONFEF/CREFs foi apenas inicial, posto que os meios adotados pelo próprio MEC/CNE \_ ao orientarem as novas políticas a serem assumidas pelos cursos superiores no país \_ determinaram um perfil do formado/egresso da educação física que veio a privilegiar a sua dinâmica.

Assim, as atuais Diretrizes que orientam os cursos de educação física, construídas dentro da lógica da competitividade do mercado, priorizam a fragmentação da formação deste trabalhador. Tal medida, como observado pelo nosso estudo, tem sido de grande utilidade às ações do sistema CONFEF/CREFs, já que este é legalmente o órgão responsável pela fiscalização de todos os trabalhadores da educação física criando, até mesmo, em alguns momentos, conflitos com trabalhadores de outras áreas ligadas às manifestações corporais de um modo geral. Tais fatos mostram que para este órgão o relevante não é identificar o tipo de saber que forma e compõe este campo do conhecimento, mas sim, o tipo de intervenção ou o campo de atuação possível ao mesmo. Portanto, quanto maior o seu espectro de intervenção, maior o seu grau de competitividade e suas possibilidades de inserção no mercado.

Nesse sentido, tivemos como objetivo de nossa análise apreender as possibilidades de ingerência do sistema CONFEF/CREFs nos cursos superiores de educação física. Percebemos, por fim, que se este órgão não conseguiu atingir esta expectativa, totalmente, pela via da estruturação das Diretrizes Curriculares, a atingiu quando esta última, por exemplo, amplia o seu campo de ação, fragmentando a formação desse trabalhador. Tal formação favorecerá a formação de bacharéis, que atuarão prestando serviços ao mercado, e de licenciados, que atuarão no “mercado escolar”. Contrariando as primeiras aparências, as medidas implementadas pelo MEC/CNE foram de grande valia às estratégias do sistema CONFEF/CREFs. Em outras palavras, tanto as atuais Diretrizes Curriculares dos cursos de educação física, quanto a concepção do sistema CONFEF/CREFs são originárias de uma mesma concepção de mundo e que, portanto, aliam-se ao mesmo projeto dominante de formação humana. Nessa perspectiva, os cursos de formação em educação física ao serem fragmentados em duas áreas com formação específica (bacharelado e licenciatura) são constituídos por um núcleo único. Este núcleo único, que informa e compõe essas duas áreas em destaque, privilegia uma formação voltada para o campo da saúde. Perfil este, assumido pelo CONFEF como sendo o corpo de conhecimentos fundamentais na constituição do campo de conhecimento da educação física. É necessário, portanto, estarmos atentos à implementação das atuais Diretrizes Curriculares dos cursos de educação física no sentido de verificarmos se, de fato, haverá dois cursos autônomos e distintos: um voltado para a formação de bacharéis e outro para a formação de licenciados.

Chegando ao nosso material empírico, foi possível perceber que, embora o sistema CONFEF/CREFs não tenha conduzido até o último instante os debates que permearam a produção das novas Diretrizes Curriculares da educação física \_ não estando, desta forma, presente na elaboração legal que orienta as matrizes curriculares dos cursos superiores \_ este órgão faz-se presente nos espaços universitários na medida em que se posiciona e se apresenta enquanto pensamento dominante. Desta forma, ainda que gerando conflitos e despertando contradições o que observamos é o fato de que professores e alunos encontram-se \_ na ausência de uma organização pautada no pensamento crítico e rigoroso \_ guiados pela concepção de educação física veiculada e defendida pelo sistema

CONFED/CREFs. Tal defesa parte do entendimento da educação física e do esporte \_ nas suas diversas formas e manifestações \_ enquanto área voltada exclusivamente para a busca de qualidade de vida, promoção da saúde e de uma vida longa e útil. Tal concepção ganha como reforço o próprio entendimento de educação física e esporte assumido pelo Governo Federal, ao promover políticas do esporte enquanto política de Estado, na busca da “inclusão social e da capacitação do indivíduo para uma vida mais saudável e feliz”. Esse entendimento por parte do Estado é explicitado, por exemplo, ao eleger o ano de 2005 como “o ano da Educação Física na escola”.

Neste contexto complexo, não importa ao CONFED e a seus Conselhos Regionais se os cursos de formação em educação física têm uma preocupação com a formação generalista ou fragmentada deste trabalhador. O fato é que estando a Escola conduzida pelas expectativas do mercado, esta passa a caracterizar-se como um “berço” que formará, continuamente \_sob a perspectiva da busca pela saúde e qualidade de vida \_ consumidores dos serviços oferecidos pela educação física, alimentando um mercado cada vez mais amplo e competitivo fora da escola. Assim, na visão do sistema CONFED/CREFs a escola torna-se um importante espaço onde consumidores da saúde e do bem estar físico serão produzidos pelos atuais e pelos futuros profissionais da educação física. Enfim, a escola passa a ser funcional e indispensável ao modo de produção capitalista e também, neste sentido, ao sistema CONFED/CREFs por ter sua origem, ações e articulações materializadas a medida em que constitui-se como uma expressão da lógica de funcionamento do atual sistema econômico.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Wanderson Ferreira. Educação Física e as idéias pedagógicas no Brasil: uma breve análise das concepções que embalsamaram o século XX e suas repercussões na formação do professor. Disponível em: [www.efdesportes.com](http://www.efdesportes.com). Acesso em 22/05/2005.

ANTUNES, Ricardo. A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula). Campinas, SP. Autores Associados, 2004.

BOLETIM do movimento nacional contra a regulamentação do profissional de educação física. Disponível em : [www.mncr.rg3.net](http://www.mncr.rg3.net)

BRACHT, Valter. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo...capitalista. Revista Brasileira de Ciência do Esporte, São Paulo, v.7, n.2, p.62-68.

\_\_\_\_\_. Identidade e crise da educação física: um enfoque. In: (org.) BRACHT, Valter, CRISORIO, Ricardo. A educação física no Brasil e na Argentina:

identidade, desafios e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

BOITO Jr., Armando. O Governo Lula e a reforma do neoliberalismo. Disponível em: [www.cecac.org.br](http://www.cecac.org.br)

BRASIL. Lei Nº 9.696, de 1º de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Brasília: Congresso Nacional, 1998.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CES nº 0138, de 3 de abril de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física. Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 058, de 18 de fevereiro de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física. Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2004 a.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 7, de 31 de Março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2004 b.

BRASÍLIA. MINISTÉRIO DO ESPORTE. UMA POLÍTICA NACIONAL DE ESPORTE. Disponível em: [http://www.esport.gov.br/boletim\\_politica\\_nacional.asp](http://www.esport.gov.br/boletim_politica_nacional.asp)  
Acesso em: 05/12/2004

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DO ESPORTE. Notícias. Disponível em: [http://www.esporte.gov.br/conferencianacional/noticia\\_detalhe.asp?id\\_noticia=229](http://www.esporte.gov.br/conferencianacional/noticia_detalhe.asp?id_noticia=229)

CARMO, Apolônio Abadio. Educação Física: Uma desordem para manter a ordem. In: OLIVEIRA, Vítor Marinho de (org.). Fundamentos pedagógicos. Educação Física. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1987.

CASTRO, Ramón Pena. Globalização e visão unidimensional (monetarista) do mundo moderno. Revista trimestral. Instituto Astrojildo Pereira. São Paulo. Novos Rumos. Nº 31, 1999

CABRAL, Elza Borghi de Almeida. O homem novo no Estado Novo. In: OLIVEIRA, Vitor Marinho de (org.). Fundamentos pedagógicos. Educação Física. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1987.

CAVALCANTI, Kátia Brandão. Tendência Crítica e Revolucionária da Ed. Física Brasileira. Revista Sprint. Edição: Sprint Especial. 1985.

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

CONFEF. Resolução 013/99, de 29 de outubro de 1999. Registro de não-graduados em Educação Física no CONFEF. Rio de Janeiro, Out. 1999. Disponível em < <http://www.Confef.Locaweb.com.br/parecer.htm> >, acesso em: 16 ago. 2002.

\_\_\_\_\_ Resolução 045/02, de 18 de fevereiro de 2002. Dispõe sobre o registro de não-graduados no sistema CONFEF/CREF's. Rio de Janeiro, Fev. 2002a . Disponível em < <http://www.Confef.locaweb.com.br/parecer.htm> > , acesso em : 16 ago. 2002.

\_\_\_\_\_ Resolução 046/02, de 18 de fevereiro de 2002. Dispõe sobre a Intervenção do Profissional de Educação Física e respectivas competências e define os seus campos de atuação profissional. Rio de Janeiro, Fev. 2002b. Disponível em < <http://www.Confef.locaweb.com.br/parecer.htm> > , acesso em: 14 jan. 2004.

\_\_\_\_\_ Órgão oficial do CONFEF- Ética e competência profissional: II Fórum Nacional das Instituições de Ensino Superior em Educação Física. Ano I edição especial, agosto 2002.

\_\_\_\_\_ Órgão oficial do CONFEF. Revista nº 12. Ano III. Maio de 2004.

\_\_\_\_\_ Órgão oficial do CONFEF. Revista nº 18. Ano V. Novembro de 2005.

CREF1. Órgão oficial do conselho regional de educação física da 1ª região –

RJ/ES nº07 \_1º semestre de 2002.

\_\_\_\_\_. Órgão oficial do conselho regional de educação física da 1ª região  
– RJ/ES nº 08 \_ 1º semestre de 2003.

\_\_\_\_\_. Órgão oficial do conselho regional de educação física da 1ª região  
– RJ/ES nº 12 \_ 1º semestre de 2005.

\_\_\_\_\_. Informativo do Conselho regional de educação física da 1ª região  
– ES. Boletim informativo, 02 \_ ano 3, junho de 2005.

FONSECA, Marília. O banco mundial e a educação. Reflexões sobre o caso brasileiro. In: (org.) GENTILI, Pablo. Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação. 7ª ed. Vozes. Petrópolis. 2000.

FRIEDMAN, Milton. Capitalismo e liberdade. Editora Artenova. 1977

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da Razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: (org.) GENTILI, Pablo. Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação. 7ª ed. Vozes. Petrópolis. 2000.

\_\_\_\_\_. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). Metodologia da Pesquisa Educacional. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GENTILE, Pablo. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: Gentili, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas. 7ª ed. Petrópolis – RJ. : Vozes. 1999.

HARVEY, David. Condição pós-moderna: Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 1992.

HAYEK, Friedrich. A. Caminho da servidão. 2.ed. Ed. Globo. Porto Alegre. 1977.

IANNI, Octavio. Estado e planejamento econômico no Brasil. 5ª edição. Rio de

Janeiro. Civilização Brasileira, 1991.

KOSIK, Karel. Dialética do Concreto. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LEHER, Roberto. Reforma do Estado: O privado contra o público. Revista Educação e Trabalho, 1 (2): 27-51, 2003.

\_\_\_\_\_. Educação no Governo Lula da Silva: reformas sem projeto. In: Lula 2 anos depois. Governo neoconservador. Revista Adusp – Associação dos docentes da USP. Seção Sindical da Andes; SN \_ Maio de 2005 – nº 34.

LUCENA, Renata Christiane Salgues. Formação profissional em educação física. Texto apresentado na II Conferência Nacional de Educação Cultura e Desporto. Brasília, 20 e 21 de novembro de 2001.

\_\_\_\_\_. "Intervenção do movimento estudantil de educação física no processo de regulamentação do professor de educação física: uma visão histórica." In: ALMEIDA, Renato de (org.). Os bastidores da regulamentação do profissional de educação física. Centro de Educação Física e Desportos - Universidade Federal do Espírito Santo. 2002.

LASKI, Harold J. O manifesto comunista de Marx e Engels. Em apêndice: A significação do manifesto comunista na sociologia e na economia, por J. A. SCHUMPETER. 2ª edição. Zahar Editores; Rio de Janeiro. 1978.

LIMA, Kátia Regina de Souza e MARTINS, André Silva. A nova pedagogia da hegemonia. Pressupostos, princípios e estratégias. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

LIMOEIRO, Miriam. Ideologia da globalização e (des)caminhos da ciência social. In: GENTILI, Pablo. (org.). Globalização excludente. Vozes, Petrópolis, 1999.

\_\_\_\_\_. Introdução à Crítica da Economia Política. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. A ideologia Alemã. 7ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MINISTÉRIO DO ESPORTE. Conferência Nacional do Esporte – Documento Final. 2004

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Determinantes das mudanças no conteúdo das propostas educacionais no Brasil dos anos 90: período Itamar Franco. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (org.). Educação e política no limiar do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção educação contemporânea)

NOZAKI, Hajime Takeuchi. O mundo do trabalho e o reordenamento da educação física brasileira. In: Revista da Educação Física/UEM. Maringá: v.10, n.1, p.3-12, 1999.

\_\_\_\_\_. "Regulamentação da profissão e movimento nacional contra a regulamentação do profissional de educação física". In: ALMEIDA, Renato de (org.). Os bastidores da regulamentação do profissional de educação física. Centro de Educação Física e Desportos - Universidade Federal do Espírito Santo. 2002.

\_\_\_\_\_. Educação Física e Reordenamento no Mundo do Trabalho: Mediações da regulamentação da profissão. Niterói, maio de 2004. Tese (Doutorado em Educação) \_ Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense.

\_\_\_\_\_. Entrevistas. Boletim brasileiro do esporte escolar. Goiânia, Goiás, v. 03, n. 10; 25/12/2004 - ISSN 1807 - 3123. Em: [www.esporteescolar.org](http://www.esporteescolar.org). Acesso: 10/02/2005.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. Tudo tem a ver com tudo ou Apresentação. In: OLIVEIRA, Vitor Marinho de (org.). Fundamentos pedagógicos. Educação Física. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1987.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Relatório da Força Tarefa entre Agências das Nações Unidas sobre o Esporte para o Desenvolvimento e a Paz: Em direção às Metas de Desenvolvimento do Milênio. 2003. Disponível em: <http://www.esporte.gov.br>. Acesso em: 15/11/2004.

RIO DE JANEIRO. Resolução "SMEL", nº 111/2001, de 07 de novembro de 2001. Dispõe sobre o cadastramento de cursos livres no âmbito da Secretaria Municipal de Esportes e Lazer, e dá outras providências. \*Republicada por ter saído com incorreção no Diário Oficial do Município de 08/11/01, pg.31.

\_\_\_\_\_. Ministério Público Federal. Ação Civil Pública. Processo 200251010048942. Procuradora: Mônica Campos de Re. 11 mar. 2002. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, p.18-20, 22 abr. 2002.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. p.: 131-152. In: Trabalho, educação e saúde. Volume 1, nº 1, Março de 2003.

SILVA JR. João dos Reis e SGUISSARDI, Valdemar. Novas faces da educação superior no Brasil – Reforma do Estado e mudança na produção. Estudos CDAPH \_ Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação. Instituto Franciscano de Antropologia Universidade São Francisco. 1998.

STEINHILBER, Jorge. Profissional de Educação Física...existe? Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

TAFFAREL, Celi Zulke. Relato das audiências públicas no CNE dias 15 e 16 de dezembro de 2003. Disponível em: [www.faced.ufba.br/rascunho\\_digital/textos/300.htm](http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/300.htm) . Acesso em: 11/05/2005.

\_\_\_\_\_. Profissional de Educação Física...existe? In: CICLO DE PALESTRAS CAEFALAF-UERJ, Rio de Janeiro, 1996b. Disponível em: [www.mncr.ig3.net](http://www.mncr.ig3.net) . Acesso feito em setembro de 2002.