

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**AS TENDÊNCIAS IDEOLÓGICAS DOS CURSOS DE  
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA  
MODALIDADE A DISTÂNCIA**

**Fernanda Cruvinel Pimentel**

BRASÍLIA/DF  
OUTUBRO/2017

**FERNANDA CRUVINEL PIMENTEL**

**AS TENDÊNCIAS IDEOLÓGICAS DOS CURSOS DE  
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA  
MODALIDADE A DISTÂNCIA**

Tese apresentada a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Doutorado em Educação.

**Orientadora:** Professora Dr.<sup>a</sup> Raquel de Almeida Moraes.

BRASÍLIA/DF  
OUTUBRO/2017

BANCA EXAMINADORA



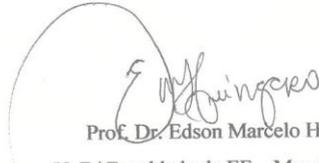
Prof. Dr. Raquel de Almeida Moraes

UnB/FE - Orientadora



Prof. Dr. Lino Castellani Filho

UNICAMP/ Faculdade de EF - Membro externo



Prof. Dr. Edson Marcelo Hungaro

UnB/ Faculdade de EF - Membro interno



Profa. Dra. Ingrid Dittrich Wiggers

UnB/ Faculdade de EF e PPGE/FE- Membro interno ao Programa



Prof. Dr. Ari Lazzarotti Filho

UFG/Faculdade de EF - Membro Suplente

BRASÍLIA/DF  
OUTUBRO/2017



03/10/2017

Dr. Raquel de Almeida Moraes  
Doutora em Educação  
PDR/FE/UnB  
Matrícula 146841

Dr. Raquel de Almeida Moraes  
Doutora em Educação  
PDR/FE/UnB  
Matrícula 146841

## **DEDICATÓRIA**

A meus pais por todo esforço que fizeram por minha educação. A eles (que mesmo às vezes discordando um pouquinho) nunca deixaram de acreditar e apoiar os meus sonhos.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela dádiva da vida.

A meus pais (Olímpia e Raimundo) sempre presentes, dos primeiros passos até hoje, ao apoio, compreensão e o amor incondicional, sempre presentes, que me conduziram até aqui.

Aos meus irmãos (Daniella e Danilo), também amigos, por todos os momentos de cumplicidade, e crescimento juntos.

A querida professora e orientadora Raquel Moraes, por ter acreditado em mim, neste trabalho, com ouvidos sempre atentos aos meus questionamentos praticamente em tempo real.

Aos professores Ari Lazzarotti Filho, Edson Marcelo Hungaro, Lino Castellani Filho, e Ingrid Dittrich Wiggers pelas contribuições e expertises intelectuais que sem dúvida serão determinantes para a qualidade final deste trabalho; e por terem aceitado o convite para compor a banca.

A equipe gestora do Instituto Federal de Goiás (IFG) – campus Cidade de Goiás, que não pouparam esforços para que eu pudesse conciliar o trabalho com os estudos do doutorado.

Ao programa da FE, em especial a professora Abádia, que demarcou um momento importante pra mim de transição entre o mestrado e o doutorado; além de ser sempre muito solícita enquanto coordenadora.

A todos os professores da FEF/UFG que ainda hoje agradeço pela minha base acadêmica. E aos professores (e orientadores), Ana Márcia, Ari Lazzarotti e Fernando Mascarenhas, que foram fundamentais na minha escolha de seguir carreira acadêmica.

Ao bonde e a todos os meus amigos, que sempre me motivam a seguir em frente; com um abraço especial para Val, Willian, e Naiá, que estiveram mais perto dessa jornada de desabafos, angústias, desespero, e ajudas acadêmicas (que não foram poucas); e a Ana que acompanhou de perto, neste último ano, como o meu humor oscilava de acordo com o rendimento dos estudos do doutorado.

E claro, a todos os professores que aceitaram participar desta pesquisa.

Esse sentimento de dizer obrigado é gratificante por saber que (por mais uma vez) eu não estive sozinha nem por um momento.

PIMENTEL, Fernanda Cruvinel. TENDÊNCIAS IDEOLÓGICAS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA A DISTÂNCIA. 2017, 139f. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade De Brasília, 2017.

## RESUMO

Por meio dessa dissertação, investigamos as tendências ideológicas dos cursos de licenciatura em Educação Física (EF) a distância no Estado de Goiás. Para isso, trabalhamos em três frentes: análise dos aspectos históricos da formação superior em EF; a discussão sobre a associação da educação à ideologia do capital humano; e por último um estudo empírico sobre as tendências ideológicas dos cursos de EF a distância ofertado pela UFG e Unopar, interpretando a exploração dos instrumentos de linguagem que são utilizados para mascarar o real sentido da educação para o capital. Utilizamos o materialismo histórico-dialético como princípio orientador do percurso metodológico do nosso estudo, utilizando como técnicas a pesquisa bibliográfica, documental e de campo (entrevista semi-estruturada). Nosso objetivo foi aproximar ao máximo da essência do objeto por meio de sucessivas aproximações, identificando nexos e contradições presentes nos discursos dos tutores e orientadores acerca do curso e da formação de professores de EF na modalidade a distância. Assim, entremeio o desafio e o ineditismo de conhecer e analisar as ideologias que estão por trás destes discursos que subsidiam a formação, concluímos que há indícios de que essa formação na IES privada é primordialmente voltada para a empregabilidade com o mínimo de preocupação com a formação humana para a emancipação do sujeito. Na IES pública, o discurso não tem esse direcionamento no âmbito da formação, mas compreende-se que a política da UAB por precarizar a atuação docente, dentre outras questões estruturais, impede uma ação formativa mais comprometida com uma educação progressista, fora dos parâmetros do capital, e no combate a ideologia neoliberal burguesa. Diante destes fatores macroestruturais, temos que o problema não é a modalidade a distância em si, mas que sob o domínio do capital, a EAD se torna um negócio muito lucrativo e compromete a qualidade do ensino.

**Palavras-chave:** Ideologia; Educação a distância; Educação Física;

PIMENTEL, Fernanda Cruvinel. IDEOLOGICAL TRENDS OF LICENSING COURSES IN DISTANCE PHYSICAL EDUCATION. 2017, 139f. PhD Thesis (A post-graduation program in Education) – College Education, Brasilia University, 2017.

### **ABSTRACT**

Through this dissertation, we investigate the ideological tendencies of distance education in Physical Education (EF) in the State of Goiás. We work on three fronts: analysis of the historical aspects of higher education in PE; the discussion about the association of education with the ideology of human capital; and finally an empirical study on the ideological tendencies of the EF distance courses offered by UFG and Unopar, interpreting the exploitation of the language instruments that are used to mask the real meaning of education for capital. We use historical-dialectical materialism as a guiding principle of the methodological course of our study, using techniques such as bibliographical, documentary and field research (semi-structured interview). Our objective was to bring the essence of the object to the maximum through successive approximations, identifying nexuses and contradictions present in the tutors 'and advisors' discourses about the course and the formation of EF teachers in the distance modality. Thus, among the challenge and the novelty of knowing and analyzing the ideologies behind these discourses that subsidize training, we conclude that there is evidence that this training in private HEI is primarily focused on employability with the least concern for training for the emancipation of the subject. In the public HEI, the discourse does not have this orientation in the scope of the formation, but it is understood that the UAB's policy for precarious teaching activity, among other structural issues, prevents a formative action more committed to a progressive education, outside the parameters of the capitalism, and in combating bourgeois neoliberal ideology. Given these macrostructural factors, we have that the problem is not the distance modality itself, but that under the domain of capital, EAD becomes a very lucrative business and compromises the quality of teaching.

**Keywords:** Ideology; Distance education; Physical Education;

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

EAD – Educação a distância

IES – Instituição de ensino superior

TCH – Teoria do Capital Humano

OI – Organismos internacionais

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFG – Universidade Federal de Goiás

UNOPAR – Universidade Norte do Paraná

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Enfoques curriculares da EF

Tabela 2: Formação profissional em EF

Tabela 3: Cursos autorizados de bacharelado em EF no Estado de Goiás

Tabela 4: Funções administrativas e pedagógicas destacadas no PPP (2009) - UFG

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Equipe pedagógica multidisciplinar UNOPAR

Quadro 2: Equipe pedagógica multidisciplinar UFG

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
Visão geral da pesquisa.....	13
Questões norteadoras e objetivos da pesquisa.....	19
Abordagem metodológica.....	19
<b>CAPÍTULO I - O CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA.....</b>	<b>25</b>
1.1. Diretrizes curriculares para os cursos de Educação Física.....	27
1.1.1. Acabou a esportivização das aulas de Educação Física?.....	33
1.2. Ampliação do mercado e a divisão do curso: licenciatura e bacharelado.....	34
1.2.1. Manifestações atuais sobre as DCNs/EF: as tensões e os conflitos presentes na profissionalização da Educação Física.....	42
<b>CAPÍTULO II – ENSINO MERCANTIL ASSOCIADO A IDEOLOGIA DO CAPITAL HUMANO.....</b>	<b>46</b>
2.1. Educação para o capital.....	47
2.2. Sociedade do conhecimento e o fetiche das tecnologias .....	51
2.3. Política de expansão do ensino superior: a modalidade de ensino a distância no ensino público e privado.....	54
<b>CAPÍTULO III – CONSIDERAÇÕES EM TORNO DA LÓGICA DO CAPITAL HUMANO NO PÚBLICO E NO PRIVADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EF A DISTÂNCIA: UNOPAR E UFG.....</b>	<b>59</b>
3.1. Estrutura dos cursos de Educação Física a distância.....	59
3.1.1. Dinâmica curricular e pedagógica: UNOPAR .....	59
3.1.2. Dinâmica curricular e pedagógica: UFG.....	64
3.1.3. Entraves e possibilidades na proposta dos cursos: IES privada.....	68
3.1.4. Entraves e possibilidade na proposta dos cursos: IES pública.....	75
3.1.5. Síntese.....	83
3.1.5.1. Eficiência, eficácia, produtividade e rentabilidade: A noção da qualidade total.....	84
3.1.5.2. Preparando o trabalhador para se adaptar às constantes transformações da base produtiva: A noção da pedagogia das competências.....	89
3.2. O processo formativo e as influências no currículo dos cursos de Educação Física a distância.....	95
3.2.1. Rompimento com a lógica esportiva na licenciatura.....	95
3.2.2. Mercado fitness e sua influência no currículo.....	99
3.2.3. Matriz epistemológica.....	103
3.2.4. Referenciais teóricos.....	108
3.2.5. Protagonismo dos estudantes: Reflexão crítica, anseios, debates, questões políticas e pedagógicas.....	111
3.2.6. Deslocando para o indivíduo a responsabilidade pela sua formação e obtenção de trabalho: Noção de empregabilidade.....	115
3.3. Síntese.....	121
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>123</b>

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>133</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>134</b>
APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA TUTORES.....	134
APÊNDICE II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..	140

## INTRODUÇÃO

Esta tese apresenta como objeto de estudo empírico dois cursos de licenciatura em Educação Física (EF) a distância em âmbito público e privado do Estado de Goiás. Este estudo insere-se na Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), no eixo de pesquisa Estudos Comparados em Tecnologias na Educação.

### **Visão geral da pesquisa**

O tema desta pesquisa trata das tendências ideológicas dos cursos de licenciatura em EF a distância. Autores como Castellani Filho (1991), Coletivo de autores (1992), Soares (2004), retratam que historicamente já coube a EF a responsabilidade pela saúde pública, questões básicas de higienização coletiva; a instauração da disciplina a partir de práticas escolares pautadas nos parâmetros do militarismo; a harmonia com o pedagogicismo dos anos 1960 que buscou a formação integral do educando a partir de uma atitude social pedagógica do desporto; depois uma influência forte dos princípios do treinamento instaurou o objetivo de atingir níveis mais elevados de performance e rendimento no esporte, que ganhou bastante notoriedade; e um pouco mais tarde, a influência de alguns autores que defendiam que a EF deveria ser responsável não pelo desenvolvimento da aptidão física, mas sim pela formação de uma cultura corporal voltada para os aspectos físicos, biológicos, e também históricos e culturais (porém essa ideia ainda é contra hegemônica).

Dessa forma, a ideologia promovida pela formação em EF não tem se dado fora de uma concordância com a ideologia política e o modelo econômico do período a que serve: higienismo/eugenia, o militarismo, a industrialização com os princípios de linha de produção, qualidade e produtividade, a indústria esportiva e mais recentemente a indústria fitness.

Ideologia é um conceito, entendido por Marilena Chauí (2008), que significa mais que um ideário qualquer ou um conjunto de encadeado de ideias. A ideologia é um “ideário histórico, social e político que oculta a realidade, e esse ocultamento é uma forma de assegurar e manter a exploração econômica, a desigualdade social e a dominação política” (p.7).

E em um cenário em que as políticas educacionais têm absorvido de forma cada vez mais clara a ideologia proveniente do modelo neoliberal como a busca da qualidade, competição e individualismo, busca-se nesta pesquisa analisar as múltiplas relações que se estabelecem na formação de professores de EF na modalidade a distância, buscando apontar e analisar as tendências ideológicas de sua formação, com suas contradições e resistências a partir de uma concepção dialética.

Para este conteúdo foi necessário recorrer a configuração das políticas educacionais e as ideologias predominantes, as diretrizes que orientam as políticas voltadas para a modalidade a distância, e as propostas de formação de professores de EF na modalidade a distância no âmbito público e privado.

Na década de 1990, o Brasil iniciou um processo de reforma política, decorrente da nova fase de acumulação capitalista, e a necessidade de adaptação as demandas do mundo contemporâneo, que implicou alterações no campo das políticas públicas e sociais. Essas alterações indicaram a diminuição do papel do Estado e uma abertura do mercado para as esferas privadas.

Na educação, a transformação deste cenário social, demarcou mudanças nas políticas deste setor influenciadas pelas orientações dos organismos internacionais (OI) (UNESCO e Banco Mundial, principalmente), opções e interesses sociopolíticos e as mudanças no cenário macroeconômico. Essas alterações redirecionaram as políticas educacionais para a desprofissionalização do professor, e o aceleração, barateamento e massificação da formação (SHIROMA, 2003).

O protagonismo do Estado na oferta de cursos superiores abre espaço para um crescimento desordenado de cursos e instituições privadas de ensino (DOURADO, 2008). Segundo Saviani (2010), essa política que flexibiliza a expansão do ensino superior se constitui com padrões menos exigentes de qualidade, descaracterizando a formação de intelectuais de alto nível e ameaçando as possibilidades de desenvolvimento científico e tecnológico do país.

O ideal de progresso dos OI de levar educação para todos, sendo ela a chave mágica para o desenvolvimento humano, o alívio da pobreza, faz-se articulado aos interesses das corporações transnacionais, que objetivam a expansão e acumulação do capital (MALANCHEN, 2008).

A denúncia dos OI é que o país adotava um sistema muito homogêneo para as distintas necessidades provocadas pelo campo profissional, mercado de trabalho e classe econômica, sendo necessário, portanto, ampliar as possibilidades de atendimento a estas

novas demandas. E assim, o crescimento da esfera privada se deu através das faculdades, institutos de pequeno porte, centros universitários (instituições tipicamente de ensino), novas universidades, cursos e vagas (DOURADO, 2008).

E no contexto deste processo expansionista de democratização do acesso ao ensino superior, e da necessidade de aumentar os índices educacionais do país, a modalidade a distância se destaca pela possibilidade da flexibilização de tempo e espaço. E assim como no presencial, a iniciativa privada demarca forte presença nas políticas de expansão do ensino superior a distância.

O questionamento é que o ensino superior, espaço onde o ensino e a pesquisa deveriam se realizar indissociavelmente, assim como deveriam ser responsáveis pela produção do conhecimento e a formação da cultura em geral, passa a se destacar com características voltadas para a forma mais rápida de resolver problemas imediatos relacionados a educação e a qualificação profissional. Tão logo a qualidade destes cursos não teria como não ser frequentemente questionada.

Portanto, é evidente a importância do avanço em estudos e pesquisas sobre a formação profissional após a reconfiguração do papel do Estado e das políticas educacionais. Considera-se que a expansão e consolidação da formação de professores de EF a distância deve ser criteriosamente avaliada para que o seu desenvolvimento não se dê apenas quantitativamente, mas, sobretudo qualitativamente. Neste estudo, nosso recorte direciona o olhar para as tendências ideológicas desta formação.

A primeira sistematização do conceito de ideologia foi apresentada por Marx e Engels, em *A Ideologia Alemã*, que a princípio era entendida como uma “**falsa visão da realidade**”. Nesta obra, propuseram a partir de pressupostos reais, pensar o indivíduo real, sua ação e suas condições materiais de vida. Em uma crítica a Hegel que acreditava que as ideias antecederiam as coisas, Marx e Engels assinalam que “não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência”. Portanto, a produção das ideias está diretamente ligada a vida real.

A produção das ideias, das representações, da consciência está em princípio diretamente entrelaçada com a atividade material e o intercâmbio material dos homens, linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens aparece aqui ainda como direta exsudação do seu comportamento material (...) os homens são os produtores das suas representações, ideias, etc., mas os homens reais, os homens que realizam, tal como se encontram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e pelas relações que a estas corresponde até as suas formações mais avançadas (MARX E ENGELS, 2009, p.31).

Portanto, se a consciência dos homens estão relacionadas as condições reais de vida, a ideologia, - conjunto de ideias, “visão de mundo” – que os orientará deveria estar vinculada a formação sócio histórica que eles estão inseridos. Porém, o papel da ideologia é inverter essa realidade, ocultando a essência da ordem social.

A consciência, nunca pode ser outra coisa senão o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo real da vida. Se em toda a ideologia os homens e as suas relações aparecem de cabeça para baixo como num câmara escura, é porque esse fenômeno deriva do seu processo histórico de vida da mesma maneira que a inversão dos objetos na retina deriva do seu processo diretamente físico da vida (MARX E ENGELS, 2009, p.31).

Aprofundando a análise sobre o fenômeno ideológico, Marx e Engels (2008), em *Contribuição à Crítica da Economia Política*, vão entender que mais que uma falsa visão da realidade, a ideologia expressa o interesse da classe dominante, e de forma utópica consegue apresentar o conjunto de ideias e valores dessa classe como se fossem universais e aceitos como tais, por todas as classes. Para Meszáros,

o discurso ideológico domina a tal ponto a determinação de todos os valores que muito frequentemente não temos a mais leve suspeita de que fomos levados a aceitar, sem questionamento, um determinado conjunto de valores ao qual se poderia opor uma posição alternativa bem fundamentada, juntamente com seus comprometimentos mais ou menos implícitos (MESZÁROS, 2012, p.58).

Muito pouco nos é permitido questionar. A ideologia dominante controla efetivamente as instituições políticas e culturais da sociedade e tem como objetivo manter a exploração econômica e dominação política. E por isso Meszáros (2012), vai relacionar que “(...) a ideologia não é nem ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada. Como tal, não pode ser superada nas *sociedades de classe* (p.65) ”.

Chauí (2008) sistematiza da seguinte forma o conceito:

(...) ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros de uma sociedade o que devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e o que devem fazer. Ela é portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes a partir das divisões na esfera da produção econômica. Pelo contrário, a função da ideologia é a de apagar as diferenças como de classes e fornecer aos membros da sociedade o sentimento da identidade social, encontrando certos referenciais

identificadores de todos e para todos, como por exemplo, a Humanidade, a Liberdade, a Igualdade, a Nação, ou o Estado (p.113-114).

Portanto, a ideologia nunca explicita sua própria origem e possui uma coerência racional de ciência, moral, tecnologia, filosofia, religião, com lacunas que nunca poderão ser preenchidas para não se quebrar por dentro. A ideologia é uma ação que não diz tudo e não pode dizer tudo (CHAUÍ, 2008).

Nesse nível fenomênico se constrói as ideias dominantes que explicam e justificam a realidade, empregando os conceitos de individualidade, de liberdade como algo individual, da desigualdade natural dos homens (uns são mais inteligentes que outros), da riqueza como fruto do trabalho (e não fruto do trabalho dos outros), que pobres e ricos sempre vão existir, que pobreza é uma benção, (pois a riqueza só traz preocupações), etc. (FIORIN, 2007).

Segundo Fiorin (2007), o pensamento humano é formado pela ideologia (construída pelas interações sociais) e veiculado através do discurso que é realizado via linguagem. Todavia, se a ideologia é formada a partir das condições materiais de existência, as condições reais que a vida humana se desenrola, a visão de mundo hegemonicamente presa as formas fenomênicas da realidade, então pensamento e linguagem não possuem domínio autônomo e nem aparece de forma pura (MARX e ENGELS, 2009). A formação ideológica impõe o que fazer e a formação discursiva diz o que fazer.

Há sempre no discurso um campo de manipulação consciente (quando o falante usa certos procedimentos argumentativos em detrimento de outros) e um campo de determinação inconsciente (um conjunto de elementos habitualmente utilizado nos discursos que expressam a maneira de ver o mundo numa dada formação social) (FIORIN, 2007, p.18).

Portanto, podemos dizer que o discurso materializa as representações ideológicas. A linguagem que é a mediadora do homem com a natureza carrega não só os significados, mas também os signos, que são expressões da cultura e os costumes de cada pessoa e segmento social.

Pensamento e linguagem representam o processo de conhecimento do mundo, a reflexão sobre esse conhecimento e a comunicação dos seus resultados (FIORIN, 2007). Porém, como todo conhecimento está comprometido com os interesses sociais, é preciso compreender o que é ideologizado na linguagem.

Quem possui um bom conhecimento linguístico, uma boa retórica, consegue facilmente manipular a massa. Portanto, analisar a linguagem, é ir além da identidade do autor, é saber identificar a ideologia por trás das palavras que o autor narrador quis passar. Não existe conhecimento neutro. O discurso é sempre expressão de um ponto de vista, que muitas vezes é formado ao longo de vários anos.

A partir das inferências delineadas, compreendemos que a relevância acadêmica desta pesquisa está no ineditismo de conhecer as ideologias que estão por trás dos discursos acerca da formação dos professores de EF a distância. O desafio está na possibilidade de compreender as referências pelas quais estes estudantes estão sendo formados, tendo enquanto campo de análise uma universidade pública e uma universidade privada do Estado de Goiás.

Na relevância profissional, este estudo busca trazer reflexões sobre os desafios da formação do professor de EF, trazendo indagações quanto a função da educação e do professor no contexto atual.

E no âmbito social, este trabalho contribuirá para uma melhor compreensão da sociedade que estamos inseridos ao buscar estabelecer relações dialéticas entre as políticas públicas, o professor e o mercado de trabalho, buscando projetar novas perspectivas para essa realidade.

Outro elemento que também serve como justificativa para o estudo em questão é que esta tese representa uma continuidade no aprofundamento de estudo com a temática da formação de professores a distância.

Aproximei-me do tema em 2009, na graduação, quando participei de um projeto de pesquisa para estudar o perfil do estudante do curso de EF distância da UFG. Um ano mais tarde, na monografia, a pesquisa foi referente a uma análise comparativa entre o perfil do estudante da modalidade a distância e da modalidade presencial. No mestrado, dando continuidade a temática, o objetivo da pesquisa consistiu em analisar a expansão dos cursos de licenciatura em EF no contexto do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Além disso, tive experiência profissional como tutora a distância da UnB e UFG e como coordenadora de tutores do curso de licenciatura em EF da UFG.

Após as pesquisas realizadas, surgiu o interesse de investigar a formação a distância em EF nas IES privadas. E assim, numa perspectiva de continuidade e desdobramento de pesquisas já desenvolvidas a presente tese se desenvolve a partir da seguinte inquietação: Quais as tendências ideológicas dos cursos de licenciatura em EF a distância público e privado do Estado de Goiás?

## **Questões norteadoras e objetivos da pesquisa**

Diante das observações apresentadas, entendemos a importância de analisar as experiências que estão sendo consolidadas. Esta pesquisa busca investigar os valores ideológicos que estão sendo inculcados na formação dos professores de EF, os quais em breve serão protagonistas do discurso e do processo de ensino aprendizagem nas escolas.

Estabelecemos enquanto responsabilidade refletir sobre as seguintes questões: A formação em EF continua formando para atender a ideologia política e o modelo econômico do país? Hoje a EF forma para qual mercado? A Licenciatura em EF precisa passar por uma mudança de valores em seu currículo? A formação na modalidade a distância adota diferentes perspectivas? Em que aspectos a EAD da IES pública e privada é ideológica? Quais os impactos da ideologia neoliberal sobre a EAD?

Partindo destas considerações, o objetivo geral desta tese consiste em *apontar e analisar as tendências ideológicas dos cursos de licenciatura em EF a distância no contexto do âmbito público e privado do Estado de Goiás.*

Para atender ao objetivo geral da pesquisa, os objetivos específicos são:

- Compreender como a formação do professor de EF se constitui no Brasil, analisando as tendências históricas e ideológicas de formação nesta área.
- Analisar o projeto político pedagógico da instituição pública e privada investigada a fim de identificar como se dá a estruturação de ambos os cursos.
- Entrevistar 2 (dois) tutores de cada instituição para compreender os discursos acerca da formação de professores de EF a distância.
- Analisar as ideologias que estão por trás dos discursos levando-se em conta a perspectiva ideológica da sociedade do capital, da modalidade a distância e dos cursos de EF

## **Procedimentos metodológicos**

A proposta metodologia desta pesquisa é qualitativa, de abordagem materialista dialética, do tipo descritivo-exploratório. Caracteriza-se como um estudo de caso sobre

as tendências ideológicas dos cursos de licenciatura em EF a distância do Estado de Goiás<sup>1</sup>, ofertados pelas instituições superiores: Unopar (privada) e UFG (pública).

Atualmente existe a oferta de 6 (seis) cursos<sup>2</sup> de licenciatura no Estado de Goiás, são eles respectivamente ofertados pelas instituições e iniciados no referente ano: Centro Universitário Claretiano (CEUCLAR) – 2009/1; Universidade Federal de Goiás (UFG) – 2009/1; Universidade Pitágoras Unopar – 2014/1; Universidade Anhanguera (UNIDERP) – 2015/1; Universidade Cruzeiro do Sul (UnicSul) – 2016/1; e Centro Universitário (UniCesumar) – 2016/1.

Portanto, no início desta pesquisa em 2014, existiam apenas três IES que ofertavam licenciatura em EF a distância, sendo uma pública e duas privadas. Tentamos contato nas duas instituições privadas, mas apenas uma nos atendeu, por isso a escolha da Unopar, como instituição privada, e da UFG, por ser a única instituição pública.

A Unopar é uma instituição de ensino superior brasileira de caráter privado, estabelecida no norte do Estado do Paraná, com sede localizada em Londrina. Foi fundada em 1972, e em 2011 foi comprada pela empresa Kroton Educacional S.A., fazendo parte do grupo gerenciado pela Advent International. Existe oferta contínua do curso de licenciatura em EF, desde 2014/1, e no começo deste ano (2017/1) começou a ofertar também o bacharelado.

A Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD) da UFG, instituição de caráter público, realizou dois cursos na modalidade a distância, sendo: Licenciatura em Educação Física na Modalidade a distância vinculada a Universidade Aberta do Brasil - UAB (2009); e Licenciatura em Educação Física na Modalidade a Distância do Programa de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor (2011). O encerramento deu-se em 2016.

O estudo de caso, segundo Gil (2007), é encarado como o delineamento mais adequado quando os limites entre o fenômeno e o contexto real não são claramente percebidos. Este estudo deve proporcionar uma visão geral do problema e identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados.

A consulta às fontes documentais, segundo Gil (2007), é imprescindível em qualquer estudo de caso. Estas fontes se valem de materiais que, a partir de um tratamento analítico, podem ser reelaborados de acordo com o objeto da pesquisa. Desse modo, a pesquisa documental tem por objetivo o levantamento, a coleta e a análise de

---

<sup>1</sup> Excluímos da pesquisa o DF.

<sup>2</sup> E-mec (Acessado em 28/09/2017).

dados que permitem a compreensão do objeto de estudo, realização dos objetivos propostos, assim como a elaboração de pautas para as entrevistas.

A pesquisa documental foi realizada com o propósito de identificar a organização curricular, e compreender a dinâmica de desenvolvimento das atividades pedagógicas dos cursos.

E o segundo instrumento de coleta de dados escolhido foi a entrevista por ser uma técnica que amplia e aprofunda a discussão com alguns sujeitos da pesquisa. Os roteiros foram organizados dentro da modalidade de entrevista semiestruturada “com questões e sequência predeterminadas, mas com ampla liberdade para responder” (GIL, 2007, p.120).

A base metodológica desta pesquisa é qualitativa, construída a partir de sucessivas aproximações com os elementos categoriais constitutivos do materialismo histórico-dialético, por se entender que este possibilita a interpretação dialética dos dados da realidade pesquisada.

Neste caso, o objetivo desta pesquisa foi ir além da aparência fenomênica, imediata e empírica (por onde necessariamente se inicia o conhecimento) para apreender a essência (ou seja, estrutura e dinâmica) do objeto (PAULO NETTO, 2011). Esta pesquisa partiu do pressuposto que os processos histórico-sociais culturais e econômicos (constituintes da existência humana) devem receber a devida importância por integrar a estrutura dinâmica da realidade material em seus aspectos de contradição e mudanças.

Sendo assim, o ponto de partida deste estudo se deu a partir da análise do projeto político pedagógico dos cursos para entender sua dinâmica e enquanto ponto de chegada a realidade teórica explicativa sobre as tendências ideológicas dos mesmos.

Esta análise buscou oferecer contribuições teóricas para servir de ferramentas para compreensão da formação docente em EF a distância pensando na perspectiva da totalidade histórico-social, e ao mesmo tempo apontando contribuições para novos projetos curriculares voltados a mudanças e superação dos dilemas colocados neste campo.

Por se tratar de uma pesquisa focada na oferta de cursos de EF a distância e de sua relação formativa no ensino superior numa perspectiva da totalidade histórico-social, nossa responsabilidade foi promover uma interpretação da formação de professores de EF no mundo social levando em consideração as categorias metodológicas da totalidade, historicidade, trabalho, contradição, lei da quantidade e

qualidade, movimento e síntese. Estas categorias vão dar suporte à relação pesquisador-objeto de pesquisa durante todo o desenrolar do trabalho.

A *categoria da totalidade* porque na perspectiva marxista a exposição deve configurar um “todo artístico”, onde as diversas partes se articulam para configurar uma totalidade orgânica e não um somatório mecânico dos elementos. A *categoria da historicidade* porque são os processos históricos sociais que constituem a estrutura dinâmica da realidade material.

Por isso, somente através de um método de investigação com a capacidade de historicizar os processos culturais e sociais humanos, haveria a possibilidade de compreender o movimento do real, entender as relações entre estrutura e superestrutura mediada pela atividade humana e as contradições fundamentais presentes na sociedade.

A *categoria trabalho*, para compreender a relação professor-aluno no contexto da economia terciária. A *categoria contradição*, para explicar as transformações da consciência pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção. A *categoria quantidade e qualidade*, uma das leis da dialética que podem representar aspectos de um mesmo objeto, pois simples mudanças quantitativas podem gerar grandes diferenças qualitativas. A *categoria movimento*, para compreender o real em suas formas contraditórias, interdependente e de rupturas. E a *categoria síntese*, para ser capaz de apontar para ações de mudança dessa mesma realidade por sucessivas mediações produzidas pela atividade humana (MARX, 2013).

Segundo a ótica marxista, dicotomizar a realidade por meio de processos de teorização, na melhor das hipóteses, só deverá ocorrer para efeito didático-explicativo de uma dada realidade. A base orientadora do pensamento marxista, inclusive para pensar as categorias evidenciadas, está na indissociabilidade teoria e prática que se configuram como aspectos também indissociáveis da atividade humana nos processos de intervenção e produção da realidade.

Se teoria e prática são indissociáveis, nos adequa refletir sobre problemáticas de intervenção. O que se propõe dizer é que não se trata apenas de ler ou descrever a realidade, mas de agir sobre ela objetivando transformá-la. Segundo essas perspectivas e exigências, o método de conhecer também se transforma em método de intervir.

Mais que isso, pode-se dizer que este método de conhecimento tem demonstrado, ao longo de sua história e de sua epistemologia, um modo de explicar o funcionamento e a organização estruturante dos domínios da produção social capitalista,

devido a eficiente capacidade de demarcar profundas rupturas nos resultados (intervenção) e nas concepções econômico-científicas.

Se na lógica formal idealista o ponto de partida é o mundo das ideias, ou seja, o pensamento que determina o real, no materialismo, é o mundo material concreto construído na e pela prática social dos homens por meio do trabalho, que determina o mundo das ideias. Segundo a lógica da dialética marxista, o ideal, ou a teoria, não é nada mais que o movimento do real transposto para a cabeça do pesquisador para ser reproduzido e interpretado no plano ideal, caracterizando-se ainda como a ciência das leis gerais de movimento, ou transformação das coisas sociais (PAULO NETTO, 2011).

A partir desse modo de pensar a materialidade da realidade humana, acreditamos que a melhor forma de compreender e transformar a prática social humana (inclusive a prática formativa humana) seria começando por atuar a partir das características estruturantes dessa prática no seio do mundo real e social.

Porém, para que isso ocorra, torna-se necessário e imprescindível compreender a gênese dos significados histórico-sociais e culturais nela contidos (suas contradições), lançando mão de procedimentos metodológicos que tenham como referência o real e o concreto. Será deste lugar que vamos extrair os elementos fundantes, necessários, e as condições objetivas possíveis (reais) para realizar os processos sucessivos de abstração (visão de totalidade) acerca dos problemas constitutivos da realidade social e da formação de professores e, logicamente, as possibilidades transformadoras desta mesma realidade no âmbito público e privado. Quanto mais avança na pesquisa, mais descobre determinações, e saturar o objeto de suas determinações concretas, é conhecê-lo teoricamente (PAULO NETTO, 2011).

Tomando por base essas premissas, entende-se que uma abordagem investigativa acerca da política de formação de professores de EF a distância, deva se começar objetivamente pelo conhecimento das propostas de formação na área, compreendendo seu desenvolvimento, conexões internas existentes, as contradições e os nexos estruturantes entre a particularidade e a totalidade da existência deste fenômeno (cursos de EF a distância) no conjunto da realidade social.

É no mundo empírico que cria, reproduz e transforma a realidade prática, que se extrai a gênese da transformação destes cursos no sentido de contribuir para uma formação humana, crítica, contrária a uma formação utilitarista, reprodutivista, voltada para atender os interesses do capital. Apesar de ser importante afirmar que o processo de conhecimento se dá em um ir-e-vir constante.

Dentro destes pressupostos e enfatizando a totalidade histórico-social como pano de fundo da leitura da realidade, esta pesquisa percorreu os seguintes passos:

a) **análise de documentos:** levantamento da produção acadêmica (livros e artigos) que abordam o tema da teoria do capital humano, política educacional, formação de professores, trabalho docente e educação a distância segundo uma visão ampliada, demarcada pelo viés crítico; E documentos administrativos das IES que compõe de: (I) matriz curricular; (II) projeto pedagógico de curso;

b) **entrevistas:** com dois tutores/orientadores acadêmicos de cada curso.

Inicialmente as entrevistas seriam realizadas com os tutores a distância dos cursos, mas por dificuldade de encontrá-los na IES privada, entrevistamos nesta instituição dois tutores presenciais de um mesmo polo, e na IES pública dois orientadores acadêmicos<sup>3</sup>. Quanto aos critérios de escolha dos entrevistados: Na IES privada, foi porque só conseguimos autorização com o coordenador de um único polo dos três existentes em Goiânia; e na pública, pedimos para a secretária o nome dos orientadores acadêmicos mais experientes em tempo e quantidade de disciplinas, e então a escolha foi aleatória mediante aceitação da pesquisa.

A pesquisa de campo foi realizada no curso da Universidade Federal de Goiás (UFG), por ser a única instituição pública em Goiás que oferta o curso de EF na modalidade a distância, que é desenvolvido a partir da política da Universidade Aberta do Brasil (UAB); e na UNOPAR, instituição privada que hoje se configura como a maior instituição de ensino a distância do país, e atualmente tem três polos em Goiânia-GO. E assim, a partir da contextualização dos diálogos na sua totalidade, historicidade, movimento, contradições, e resistências, objetivamos perceber e analisar, as tendências ideológicas que julgamos estar permeando esses cursos.

---

<sup>3</sup> A denominação que recebe os tutores a distância na UFG.

## CAPÍTULO I - O CURSO DE EF NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

*[...] não podemos ser filósofos – isto é, ter uma concepção do mundo criticamente coerente – sem a consciência da nossa historicidade, da fase de desenvolvimento por ela representada e do fato de que ela está em contradição com outras concepções ou com elementos de outras concepções. A própria concepção do mundo responde a determinados problemas colocados pela realidade, que são determinados e “originais” em sua atualidade (GRAMSCI, 1989, p. 13).*

A inclusão oficial da EF na educação brasileira data de 1851 no Rio de Janeiro e nas escolas militares a partir da Reforma Couto Ferraz. Mas compreende-se que a inclusão de fato só ocorre na década de 1920 com o nome de ginástica (BETTI, 1991). Tanto essa nomenclatura (que vem dos métodos de ginástica) quanto as concepções metodológicas de formação do estudante e profissional da área são influências europeias.

Nas décadas de 1920 e 1930 duas perspectivas alicerçam a EF (EF) no Brasil. A *perspectiva higienista* com preocupações relacionadas à saúde, aos hábitos de higiene e ao desenvolvimento moral. E a *perspectiva militarista* com a preocupação voltada para a formação dos corpos fortes para as guerras. Ambas as concepções se sustentam na prática, no fazer sem uma sustentação teórica, e isso traz consequências para a formação profissional, pois ela passa a se sustentar a partir da ênfase nas atividades práticas e não no domínio de conhecimentos (DARIDO; RANGEL, 2005).

De acordo com Sousa Neto et.al. (2004), o curso da Escola de EF do Estado de São Paulo, foi o primeiro programa civil de um curso de EF no Brasil. Ele foi criado em 1931, mas só começou a funcionar em 1934.

Installada em 1 de agosto de 1934, a Escola Superior de EF do Estado de São Paulo já formou duas turmas de Instructores de Gymnastica e uma de professores de Educação Physica. Os instructores de gymnastica recebem, num anno de curso, os ensinamentos básicos, quer theoreticos, quer práticos, para ministrarem o ensino e a prática da physiocultura. Mas, para alcançarem o título de professores de educação physica precisam estudar mais um anno, sahindo da Escola, então, habilitados a serem verdadeiros directores de educação physica, nos collegiosouclubs esportivos (EDUCAÇÃO FÍSICA, 1936, p.77 apud, SOUSA NETO et.al., 2004, p.115).

Em 1937, a Constituição criada no período do governo Getúlio Vargas, torna a EF obrigatória nas escolas, fazendo surgir reivindicações relacionadas à profissão e ao currículo. É criada pelo decreto-lei n.1.212 a Escola Nacional de EF e Desportos e a

Universidade do Brasil, em 1939. A constituição do campo esteve no início sob-responsabilidade de médicos, militares, esportistas e intelectuais, mas a contribuição mais expressiva foi emprestada pelos militares, principalmente o exército, e os médicos, que atribuíram a EF um caráter utilitário, eugênico e higiênico (SOUSA NETO, et.al., 2004).

Essa influência do militarismo na EF trouxe a ideia da instrução física à escola, já que os professores eram formados pela Escola do Exército. A ideia da instrução física teve respaldo na educação, que vivia o período do ensino tradicional. A EF passava a ser muito bem aceita pela escola (TRINDADE, 2007).

Mas nesse mesmo período é publicado o manifesto dos Pioneiros da Escola Nova que lutava por uma educação baseada no direito de todos à educação com ensino público e gratuito; laicidade, impedindo a educação de ser um espaço de doutrimento religioso; e igualdade de direitos de homens e mulheres perante as oportunidades educativas.

Influenciados por estes princípios, a Constituição de 1946 incorpora a o entendimento de a EF ser uma disciplina escolar não mais restrita à instrução física. Então, se na perspectiva higienista e militar havia uma sustentação exclusivamente anátomo-fisiológica, neste novo período a EF se propunha a adotar uma sustentação sociocultural. A educação do movimento deveria estimular e promover a educação integral do homem. Porém, segundo Darido e Rangel (2005), essa mudança se deu apenas no âmbito do discurso, a prática higienista e militar pouco foram alteradas.

O auge da Escola Nova se deu na década de 1960, mas com o golpe militar de 1964, a educação sofre influência norte americana com uma concepção tecnicista, que buscava a formação de mão-de-obra qualificada. A partir da instauração da ditadura, todas as experiências progressistas que vinham sendo empregadas na educação, foram banidas, os intelectuais cassados, e a educação se tornou instrumento de doutrinação ideológica (TRINDADE, 2007).

A grande tarefa da educação na década de 1970 era fornecer mão-de-obra barata para a indústria, deixando de ser uma educação do indivíduo para ser uma educação para o trabalho industrial. O governo neste período passou a investir em um programa chamado “Brasil Potência” e a EF a partir do esporte passou a ser um dos sustentáculos ideológicos do Estado, já que a conquista dos títulos da Seleção Brasileira de Futebol em 1958, 1962 e 1970 ajudou na associação das aulas de EF às práticas esportivas.

Segundo Castellani Filho (1991), o binômio EF/esporte passou a desviar a atenção das questões sócio-políticas e contribuir para a construção do modelo acrítico.

E então, se antes tínhamos a *instrução física* agora temos os *treinos físicos* com busca do rendimento, da exclusão por meio da seleção dos mais habilidosos nas práticas esportivas pautadas na repetição de gestos técnicos esportivos. O professor de EF antes tinha o papel de ser instrutor físico, agora passa a ter o papel de treinador esportivo.

Esse modelo esportivo começa a ser criticado a partir da década de 1980 por impor aos estudantes valores sociais e morais distantes da sua realidade. E a sociedade brasileira passava também por um período de lutas políticas e democratização da nação com o movimento das Diretas já e a Educação se opondo ao modelo tecnicista de educação. Neste contexto, a EF passa a se questionar e se valorizar enquanto ciência.

### **1.1. Diretrizes curriculares para os cursos de EF**

Historicamente a formação em EF tem desempenhado papéis e funções de acordo com o contexto social, político, econômico, e cultural de cada época. No que tange a formação, embora a EF tenha origem em meados do século XIX com ainda caráter médico higienista, a formação superior na área se estabelece somente durante o Estado Novo tendo enquanto sustentação os métodos ginásticos.

A EF era entendida no século XIX como um elemento de extrema importância para a constituição do indivíduo forte, saudável, indispensável para o desenvolvimento do país. E inspirada nos preceitos sanitários passou a ser também uma alternativa para melhorar o corpo social e mantê-lo em permanente estado de saúde. A família nuclear higienicamente tratada e regulada passou a ser sinônimo de família burguesa, e à EF cabia o papel substancial de criar esse corpo saudável, robusto e harmonioso organicamente. Em oposição ao corpo relapso, flácido e doentio do indivíduo colonial (CASTELLANI, 2013).

A reforma Couto Ferraz, proposta em 1851, fez então com que a ginástica passasse a ser incluída na instrução primária e secundária no município da corte. De modo geral houve grande contrariedade por parte dos pais em ver seus filhos envolvidos em atividades que não tinham caráter intelectual e que consideravam ser um atentado à alma frágil da infância e da adolescência. Em relação aos meninos, a tolerância era um pouco maior, já que a ideia de ginástica associava-se às instituições militares; mas, em

relação às meninas, houve pais que proibiram a participação de suas filhas. (Idem, 2013).

Sobre a importância de formar fisicamente a mulher, Fernando de Azevedo defendia que para a regeneração do povo era preciso restituir, à mulher, a saúde comprometida; “é preciso ver na menina que desabrocha a mãe de amanhã: formar fisicamente a mulher de hoje é reformar a geração futura” (AZEVEDO, 1920, p.100, apud CASTELLANI, 2013, p.43).

O raciocínio era simples: mulheres fortes e sadias teriam mais condições de gerarem filhos saudáveis, os quais, por sua vez, estariam mais aptos a defenderem e construir a Pátria, no caso dos homens, e de se tornarem mães robustas, no caso das mulheres (CASTELLANI, 2013, p. 43).

Rui Barbosa, deputado federal no Brasil-Império, também defendeu a presença da EF nas instituições escolares em seu parecer no projeto de número 224 denominado “reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública”, em 1882, defendendo a inclusão da ginástica nas escolas como matéria de estudo. A mesma deveria acontecer em horas distintas da hora do recreio e depois das aulas; sua prática deveria se estender a ambos os sexos, no caso das mulheres, preservando as suas formas feminis e a preparando para o cumprimento do seu papel na sociedade; e deveria haver equiparação dos professores de ginástica aos das outras disciplinas.

Nesse parecer, Rui Barbosa destacou e explicitou sua ideia sobre a importância de se ter um corpo saudável para sustentar a atividade intelectual. Mas, em relação a figura da mulher, a mesma não aparece dissociada da de mãe, em ambas as análises, estigmatizando sua imagem, reforçando o pensamento dominante acerca do papel da mulher na sociedade brasileira e servindo de suporte para o controle do comportamento feminino(CASTELLANI, 2013).

No século XIX até o início do século XX quem lecionava eram professores leigos e predominava o método ginástico europeu nas aulas, que se tratava da recuperação da saúde, aprimoramento racial e do robustecimento do povo.

Ao professor de EF compete, pois (e não há exagero algum nesta afirmativa), sobre cada organismo, ordená-los em série gradual, harmonizá-los como o período de evolução orgânica, incutindo prazer ou, ao menos, evitando o tédio, e constatar, enfim, pelos processos vários de mensurações corporais, os resultados do seu ensino, fazer, em uma palavra, o registro dos benefícios que provierem dos exercícios, e dos inconvenientes que determinaram. São as atribuições que todos os entendidos lhes demarcam (AZEVEDO, 1920, p.108, apud CASTELLANI, 2013, p.59)

O primeiro curso de formação superior em EF só surgiu 80 anos depois no governo de Getúlio Vargas em 1931 e em São Paulo-SP, em uma escola do exército, que começou a funcionar em 1934. A partir de então começa a gênese da formação em EF no Brasil. Este curso formava em 5 (cinco) meses, instrutores (tenentes e capitães), monitores (cabos e sargentos) e especialistas (médicos) além da formação de mestres d'armas e monitores de esgrima (OLIVIERA, 1998).

Com o processo de industrialização e urbanização e o estabelecimento do Estado Novo, a EF ganhou novas atribuições: preparação de mão de obra fisicamente adestrada e capacitada para a manutenção e recuperação da força de trabalho, e o adestramento físico como maneira de preparar a juventude para a defesa da nação. Ou seja, junto com a preocupação com o processo de eugeniação da raça brasileira, surgia a necessidade do atendimento aos princípios da segurança nacional e externa face à eminência de um conflito bélico a nível mundial e o processo de industrialização implantado no país (CASTELLANI, 2013).

Na luta pelo seu espaço na sociedade, reconhecimento social e legitimidade para a área, a Constituição de 1937 vai incluir a EF como prática educativa obrigatória (não disciplina curricular) em todas as escolas brasileiras, fazendo surgir reivindicações como a exigência de um currículo mínimo para a graduação (SOUSA NETO et. al., 2004).

Por meio do decreto-lei 1.212, de 1939, é criada, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de EF e Desportos (ENEFD), à qual estabelece as diretrizes para o primeiro modelo de currículo de formação de profissionais em EF no país. A Escola ministrava os seguintes cursos: a) curso superior de EF; b) curso normal de EF; c) curso de técnica desportiva; d) curso de treinamento e massagem; e) curso de medicina da EF e dos desportos. Com exceção do primeiro curso que era para formação de professores, que era *de dois anos*, o restante era realizado em apenas *um ano* (Idem, 2004).

Como os militares foram os primeiros professores de EF em nosso país, as escolas civis mantiveram o caráter predominantemente militar nos seus cursos de formação. A ENEFD foi dirigida por militares até 1946 e, somente em 1953, passou a exigir o segundo grau para a admissão ao curso de EF (LIMA, 1994, p. 59). Segundo Sousa Neto et.al. (2004),

a duração do curso passou de dois para três anos (...). A formação do professor ganhou uma atenção especial o que pode se observar de

maneira nítida na LDB 1961(...) e passou a exigir um currículo mínimo e um núcleo de matérias que procurasse garantir uma formação cultural e profissional adequada (...). Até então, a formação do professor de EF ocorria de forma totalmente independente dos cursos de licenciatura (p.119).

Do final do Estado Novo até a promulgação da LDBEN – Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, houve um amplo debate sobre o sistema de ensino brasileiro. E em seu Artigo 22, estabeleceu o princípio da obrigatoriedade da EF no sistema educacional nacional para o ensino primário e médio (Idem, 2004).

A partir daí, o esporte passou a ocupar cada vez mais espaço nas aulas de EF, em contraposição aos métodos de ginástica tradicional, adequando aos objetivos e práticas pedagógicas. Os vínculos entre esporte e nacionalismo foram estreitados e a campanha da seleção brasileira de futebol na Copa do Mundo de 1970 é um exemplo do crédito dado as atividades esportivas em prol da melhoria da força de trabalho para o “milagre econômico”.

Com o parecer CFE n. 894/69 e a resolução CFE n. 69/1969, foram incluídas as disciplinas pedagógicas, comum a todas as licenciaturas, no currículo mínimo da EF. Mas segundo Azevedo e Malina (2004), essas matérias pedagógicas eram ainda politicamente desmembradas para a Faculdade de Educação, ficando a EF ainda essencialmente a cargo das disciplinas técnicas. Com isso, apesar da introdução das disciplinas pedagógicas ainda não era possível perceber uma formação com um consistente suporte filosófico-sociológico.

Para Amaral et.al. (2006) a Resolução 69/69 e o Parecer 864/1969 aprovou no Brasil o segundo modelo oficial de currículo para a formação de profissionais de EF. A partir dessa legislação ficou definido que haveria apenas dois cursos relacionados a área: *licenciatura e técnico em desporto*. Ambos os cursos eram previstos para três anos de duração, 1.800 horas-aulas.

No entanto, Sousa Neto et.al. (2004), aponta que os resultados dessa formação profissional ainda eram questionados, devido a necessidade dos cursos se libertarem do currículo mínimo, as novas demandas do mercado que já extrapolavam os limites da escola e a importância de se pensar a EF como um campo de conhecimento específico.

David (2003) analisa ainda que essa proposta de 1969 mantinha o perfil da formação de 1939. Ainda na graduação era possível obter o título de licenciado e técnico em desporto, sendo este último conferido apenas com a inclusão de duas disciplinas desportivas no currículo. Portanto, a figura do técnico era vista apenas como

uma complementação da formação do licenciado. Segundo Silva (1983, p.53 apud DAVID, 2003) o parecer nº 861/71, demonstrava as competências esperadas para ambas as formações:

Do professor se espera que mostre, dentre outras coisas: domínio da EF, visando essencialmente à aptidão física do indivíduo, embasamento científico da EF, domínio das técnicas didáticas e conhecimento geral e variados de técnicas esportivas. Quanto às competências específicas do técnico desportivo, destacamos como principais: domínio em profundidade de técnica específica, a um ou mais desportos; domínio de técnicas de treinamento aplicadas à determinada modalidade desportiva, embasamento científico de treinamento de sua área; conhecimento de técnicas de liderança e de organização (p.35.).

Segundo o autor, esses elementos contribuem para a descaracterização da área. Outro processo emergencial que acontece é a aprovação do Parecer n.º417/CFE/71 que autoriza o *Plano de Licenciatura Curta em EF*, que na época foi considerada de importância emergencial para o Estado, por se tratar de uma solicitação do Programa de Expansão do Ensino Médio (Premem) para atender à carência de professores em todo território brasileiro. David (2003) questiona as reais pretensões deste curso.

Segundo o autor, o *Plano de Licenciatura Curta em EF* foi proposto para atender o programa *Brasil Potência Esportiva*, que tinha o objetivo de melhorar os índices esportivos por meio da juventude escolar. Com a Licenciatura Curta era possível formar professores (treinadores) de forma rápida e acelerada para lidar com o esporte escolar. Este curso acelerava e barateava o processo de formação de professores (SILVA, 1983 apud DAVID, 2003).

Neste sentido, a formação de professores parecia estar mais ligada, no contexto escolar, aos objetivos esportivos e não aos objetivos educacionais. David (2003) coloca que por mais que se pensasse na questão pedagógica, a política esportiva adentrou o contexto educativo, e com isso a maioria dos currículos evidenciava a formação desportiva em detrimento da área pedagógica. Como consequência dessa submissão a lógica do alto rendimento esportivo, temos um enfraquecimento dos conteúdos da EF e uma descaracterização do professor na medida em que o técnico/treinador passa a ser mais importante. Essa designação cria um conflito de identidade da área dentro do contexto escolar.

O Decreto n.69.450, de 1971, considerou a EF como “a atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora as forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando” Ou seja, o seu caráter instrumental era reforçado: mera

atividade prática voltada para o desempenho técnico e físico do aluno, que busca a descoberta de novos talentos para participar de competições internacionais, representando a pátria (iniciação esportiva). A ênfase estava tão somente na aptidão física.

A década de 1980 foi marcada na EF brasileira pelo surgimento do movimento renovador da EF (MREF), caracterizado pela presença de princípios filosóficos em torno do ser humano, que representou um forte e inédito esforço de colocar em xeque os paradigmas da aptidão física e esportiva que sustentavam a EF escolar. A tentativa era de garantir a EF brasileira o status de disciplina escolar e não “mera atividade” conforme esteve descrita no Decreto de 1971 (BRACHT; MACHADO, 2016).

Tabela 1: Enfoques curriculares da EF

Tendência higiênica (1860-1930)	Princípios da medicina social-conservadora-liberal são aplicados à sociedade como normas e valores de comportamento, em função dos altos índices de mortalidade infantil, de precárias condições de saúde dos adultos, da necessidade de exterminar a desordem higiênica dos velhos hábitos coloniais e, finalmente, de reforçar a estereotipação do comportamento masculino e feminino. Neste período pode ser observado, também, um particular interesse da classe dominante em utilizar certos princípios desta concepção de caráter higiênico, para modificar hábitos da população negra, visando identifica-la socialmente “com a camada branca dominante” (PALAFON, 1993, p.32)
Tendência eugênica/militarista (1930-1964)	Enfatiza reprodução de valores tais como a superioridade da raça, coragem, vitalidade, heroísmo, nacionalismo, etc. Objetiva, através da disciplinarização do corpo físico, do intelecto, da moral e da sexualidade (militarização do corpo), multiplicar os indivíduos brancos politicamente adeptos da ideologia nacionalista, para justificar a necessidade de gerar uma população forte e sadia para defender e construir a pátria (capitalista dependente). (PALAFON, 1993, p.32)
Aptidão física/ Esportivização (1970)	Esporte para todos, Método de Cooper, academias esportivas na sua versão moderna, o incentivo ao esporte escolar e ao esporte de alto nível, aptidão física. Ênfase no esporte enquanto conteúdo da EF na escola (COLETIVO DE AUTORES, 1992).
Cultura corporal (1980)	A EF é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, proporciona uma reflexão sobre a cultura corporal (esporte, dança, jogos e brincadeiras, lutas e ginástica) comprometida com os interesses da escola e com o processo de transformação social (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

### 1.1.1. Acabou a esportivização das aulas de EF?

A década de 1980 apresenta, portanto, os primeiros elementos de uma crítica a sua função sócio-política conservadora no interior da escola. O objetivo era orientar uma prática docente comprometida com o processo de transformação social para que ela se justificasse no currículo escolar. Era preciso ir além do esporte, se comprometer com a totalidade da reflexão escolar e não meramente atender aos objetivos do sistema esportivo, e aos interesses da classe dominante, como vinha acontecendo.

Na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, a dinâmica curricular tem características bem diferentes da tendência anterior, da aptidão física. Neste caso, a EF deveria buscar,

(...) desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, dança, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica(...) formas de representação simbólica de realidade vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (...)socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade (...) desenvolvimento da noção da historicidade da cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.38-39).

Esta forma de organizar o conhecimento não desconsidera a necessidade do domínio dos elementos técnicos e táticos, todavia não os coloca como exclusivos e únicos conteúdos da aprendizagem. A EF é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades físicas corporais diversas em uma área do conhecimento caracterizada como cultura corporal. Mas para apropriação deste conhecimento é fundamental proporcionar a reflexão deste conteúdo no contexto sócio-econômico-político e cultural em paralelo com a vivência e a experimentação desses diferentes elementos corporais.

Para o Coletivo de autores (1992), a reflexão sobre a cultura corporal humana é fundamental para compreender a realidade natural e social, complexa e contraditória.

O conhecimento deve ser tratado considerando os princípios da lógica dialética materialista, provisório, produzido historicamente e de forma espiralada. Para bom desempenho do jogo é fundamental o desenvolvimento das atividades corporais, porém na perspectiva da compreensão das múltiplas determinações no desempenho de um jogo, e não na reduzida ideia de vencer (...) as aulas devem ser dadas no horário regular do turno, pois na perspectiva da reflexão da cultura corporal, a expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento

universal, patrimônio da humanidade que igualmente as outras disciplinas precisam ser transmitidas e assimiladas pelos alunos na escola (p.42).

No entanto, mesmo com os esforços que permitiu à disciplina o estranhamento necessário para revisão de suas práticas, ampliando os saberes, o conhecimento que tem delineado as práticas curriculares da EF (hegemonicamente) ainda tem sido tão somente, o esporte.

As modalidades esportivas – os esportes coletivos e principalmente o futebol – ainda permanece na centralidade do conteúdo das aulas, e trabalhadas com características do esporte de alto nível com ênfase na competição e exclusão dos menos habilidosos, seja por interferência de colegas, do professor ou do próprio aluno que não se sente bem de não ter um bom desempenho esportivo perante os demais, afirma a pesquisa de Hypolito e Ilha (2016).

Os autores dizem que, “os esportes são previstos no currículo do componente e não se nega sua importância, porém algumas modalidades tem ocupado espaço demasiado diante da gama dos saberes da EF” (HYPOLITO; ILHA, 2006, p.176) que podem ser trabalhados na escola, assim como os diferentes tratos pedagógicos.

E assim, a esportivização das aulas acaba sendo aceita pelos professores por ganhar mais interesse, aceitação e gosto dos alunos pelas atividades, além de uma maior facilidade com os espaços físicos e materiais, ou até mesmo destreza do professor em trabalhar determinado esporte. E os alunos ao querer o futebol ou outro esporte coletivo não quererem aprimorar o conhecimento sobre a prática corporal em questão, apenas querem jogar. Na contramão da desvalorização dessa disciplina como campo de saber, a EF é uma das disciplinas que os alunos mais gostam. (Idem, 2006).

No entanto, esse trato pedagógico não amplia os saberes já conhecidos por eles. Conforme o Coletivo de autores (1992) é “fundamental confrontar o conhecimento do saber popular (senso comum), com o conhecimento universal, para instigar o aluno a ultrapassar o senso comum e construir formas mais elaboradas de pensamento” (p.32).

## 1.2. Ampliação do mercado e a divisão do curso: licenciatura e bacharelado

Como é possível perceber, a partir da década de 1980, a comunidade acadêmica passou a se articular para discutir o papel da EF na escola devido a necessidade de justificá-la no currículo escolar. Concomitante, o surgimento de novas ocupações

(academias, clubes, serviços individualizados) devido às mudanças e atuais exigências do mercado de trabalho, sinalizava a necessidade de alterações também no processo de formação. Desencadeava uma discussão sobre uma reforma curricular nos cursos de EF.

Após discussões e debates surgiu o Parecer nº 215/87 e a Resolução CFE 03/87. Além de garantir liberdade e total autonomia na composição curricular para a formação própria de um perfil profissional, permitindo adequar à formação a realidade regional, a Resolução definia que *a formação no curso de graduação deveria conferir o título de Bacharel e/ou Licenciado em EF* (AMARAL, et.al., 2006). O licenciado habilitado para atuar na educação básica e o bacharel nas demais possibilidades de intervenção profissional.

Tabela 2: Formação profissional em EF

	1939	1969	1987
Legislação	Decreto-lei n.1.212	Parecer CFE n.894/69 Resolução CFE n.69/69	Parecer CFE n.215/87 Resolução CFE n.03/87
Carga horária	2 anos	3 anos (1.800 horas)	4 anos (2.880)
Curso de formação profissional	Instrutor de ginástica Técnico massagem Técnico desportivo Médico especializado em EF (1 ano)  Professor (2 anos)	Licenciatura  Técnico em desporto	Licenciatura  Bacharelado
Proposta curricular	- Estudo da vida humana em seus aspectos celular, anatômico, funcional, mecânico e preventivo - Estudo dos exercícios físicos da infância a idade madura - Estudos dos exercícios motores lúdicos, agonísticos e artísticos - Estudo do processo pedagógico (psicologia aplicada) - Estudo da administração do trabalho humano em instituições (organização; legislação) - Estudo dos fatos e costumes relacionados as	- Estudo da vida humana em seus aspectos celular, fisiológico, anatômico, funcional, mecânico e preventivo; - Estudo dos aspectos gminicos desportivos em seus aspectos físicos, lúdicos, motores, agonístico e artístico - Estudo dos materiais pedagógicos, didática, estrutura e funcionamento do ensino, psicologia da educação e prática de ensino;	- Formação geral: Humanística e técnica  *Humanística: Conhecimento filosófico, do Ser Humano e da Sociedade; *Técnico: Conhecimento técnico  - Aprofundamento dos conhecimentos

	tradições dos povos na área dos exercícios físicos e motores;		
--	---	--	--

Fonte: Sousa Neto et.al. (2004)

No princípio, a formação do bacharel equivocadamente foi denominado na área como um “*aprofundamento de conhecimento*”, e como decorrência dessa interpretação, muitos currículos que tinham o bacharelado e a licenciatura mantiveram basicamente a mesma estrutura anterior a resolução 03/1987, através de uma formação “dois em um”<sup>4</sup> (uma espécie de licenciatura ampliada) (FARIA JUNIOR, 1987 apud SOUSA NETO, et.al., 2004). Adjunto a isso, para estudar as consequências da dicotomização da profissão provocada pelos dois títulos propostos foi definido uma comissão, denominada Comissão de especialistas de Ensino em EF (COESP-EF)<sup>5</sup> para aprimorar a resolução n.03/87 e fazer as adequações necessárias ao currículo (KUNZ et.al., 1998).

Para a COESP-EF era preciso corrigir essa (in)definição que mais confundiu do que esclareceu a formação. Cursos em solicitação de abertura propunham as duas titulações com uma única estrutura curricular. Segundo Kunz et.al. (1998), a COESP-EF que elaborou a proposta tinha o intuito de conferir um único título de graduado em EF (sem dualizar licenciatura e bacharelado), com aprofundamento em um ou mais campos definidos de aplicação profissional, e este tipo de aprofundamento realizado seria identificado no diploma do graduado. Segundo Veronez et.al. (2013),

(...) seria nesse aprofundamento que o aluno definiria seu campo de atuação profissional: docência na educação básica/licenciatura, condicionamento/treinamento físico, atividades físico-esportivas de lazer, gestão/administração de empreendimentos físicos-desportivos, esporte, aptidão física/saúde/qualidade de vida ou ainda outro campo de atuação “emergente”. (p.812)

Inclusive poderia haver vários aprofundamentos desde que obedecida a carga horária (300 horas/aula por aprofundamento) e as disciplinas planejadas correspondentes, a respectiva prática de ensino ou estágio e o trabalho de conclusão

<sup>4</sup>Um estudo realizado por Andreáros (2005) identificou que 16 coordenadores disseram oferecer licenciatura ampliada e apenas 4 cursos de IES públicas tinham a formação do licenciado e do bacharel separadamente.

<sup>5</sup> Embora se tenha tentado ampliar a base de participação, convocando-se as IES para colaborarem com sugestões as Novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em EF, por meio de editais publicados no Diário Oficial da União, apenas 28 instituições atenderam ao chamado (VERONEZ et.al., 2013).

correlato ao tipo de aprofundamento cursado<sup>6</sup> (ONOFRE, 2013). Essa era uma proposta que não tinha o intuito de mudar a concepção anterior, apenas buscava uma denominação mais esclarecedora para a formação e atuação no mercado de trabalho.

No entanto, em 2001, foi criado o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/01), que dentre suas diferentes orientações, estabelecia as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação. Neste contexto, a Câmara de Educação Superior (CES), sem interlocução com essa primeira COESP-EF, decidiu sobre a nova política de formação de professores com a publicação do Parecer CNE nº 09, de 8 de maio de 2001 que exigia um currículo próprio para a Licenciatura e para o Bacharelado, com terminalidade e integralidade própria, que não se confundisse com a antiga formação “3+1” ou “2 em 1”.

A formação foi regulamentada pelas Resoluções CNE/CP 01/2002 e 02/2002, que estabeleciam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Após a publicação das Resoluções, cada componente curricular da educação básica teve novas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs elaboradas. No caso da EF, esse processo se deu através da Resolução CNE/CES 07/2004. A elaboração das DCNs de Graduação em EF foi permeada por disputas políticas e teóricas, distante de uma formulação consensual (VERONEZ et.al., 2013).

Essa Resolução CNE/CES nº 07, de 31 de março de 2004, foi elaborada por um grupo de trabalho com integrantes do CBCE (Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte), IES (Instituições de Ensino Superior), CONFEF (Conselho federal de EF), INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) e SESu (Secretaria de Educação Superior) (NOZAKI, 2004). Mas, de acordo com Veronez et.al. (2013),

O conjunto de normas as quais esta comissão deveria obedecer – mesmo constituída por representantes que expressavam a diversidade dos grupos de interesses existentes na área – impediu que ela elaborasse um trabalho que superasse as contradições detectadas na formação do bacharel e do licenciado em EF, já intensamente criticadas pelas comunidade acadêmica. *A comissão foi obrigada a manter a fragmentação da área em dois cursos – licenciatura e bacharelado -, a flexibilização dos conteúdos, a limitação de disciplinas obrigatórias, o aligeiramento do curso, reduzindo carga horária mínima a 2800 horas, entre outros. Em síntese, os parâmetros estipulados engessaram o trabalho da comissão, impedindo que se avançasse à formação para além da subordinação ao mercado (p.817).*

---

<sup>6</sup> Onofre (2013, p. 88) elabora um quadro fazendo uma comparação entre as principais características da Resolução 03/87 e a COESP.

Krawczyk e Vieira (2010, apud VERONEZ et.al., 2010, p.813) relacionam, que “todo esse conjunto legal, foi elaborado sob forte indução externa do BM<sup>7</sup> e do BIRD<sup>8</sup>, e trouxe uma nova concepção de formação do trabalhador da área de EF”. Consolidava a fragmentação deste trabalhador. Agora havia dois cursos com dois currículos diferentes; as atividades obrigatórias não poderia exceder 50% da carga horária total, abrindo possibilidade de ofertar disciplinas de acordo com a mudança do mercado ou novos campos de formação emergentes, devido a flexibilização do currículo.

De acordo com Bittencourt (2011) os argumentos são variados quanto ao impacto da resolução 07/2004 sobre a formação do professor de EF. O autor aponta em sua pesquisa que a partir da divisão do curso foi possível dar ênfase maior nas disciplinas pedagógicas no curso de licenciatura e ênfase nas disciplinas específicas do campo de atuação do bacharel; a atuação fora da escola acabava ficando desprivilegiada e os profissionais deste campo tinha insuficiência de disciplinas para atuar no seu espaço de trabalho; e a própria ampliação do mercado de trabalho para o bacharel na área de saúde e sua inserção no serviço público também contribuiu para os impactos positivos dessa divisão.

Os resultados da pesquisa de Bittencourt (2011) apontam que do ponto de vista da formação, a divisão poderia até ser positiva, mas na prática a diferença entre os cursos acabaram sendo muito pequena<sup>9</sup>, o que leva a pensar que essa divisão foi muito mais política do que de fato tenha trazido resultados práticos.

Desta forma, estes dois tipos de profissionais acabam saindo do curso com diferenças pouco significativas. Inclusive coloca como um importante problema de pesquisa investigar como os modelos curriculares qualitativamente se diferenciam.

(...)a formação nos cursos de EF são para trabalhar com pessoas nas mais variadas formas de manifestação humana, esporte, luta, dança, jogo, recreação, entre outras. Com a divisão, seus campos de atuação ficaram específicos, mas sua formação não se diferencia significativamente (...) boa parte das iniciativas dessa diferença é disciplinas, ou seja, três, quatro disciplinas diferentes uma de outra que vai dando o traço diferencial do licenciado e do bacharel (BITTENCOURT, 2011, p.50).

---

<sup>7</sup> Banco Mundial (BM): instituição financeira internacional que fornece empréstimos para países em desenvolvimento em programas de capital.

<sup>8</sup> Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD): Instituição ligada à ONU com o objetivo de promover o desenvolvimento econômico e social.

<sup>9</sup>Outras pesquisas que já relataram a grande semelhança entre as duas formações (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2010; SILVA 2011; SOUZA et al, 2014; MORSCHBACHER; VERONEZ, 2015; REZER et al, 2016).

Bittencourt (2011) afirma que essa separação se deu primeiramente no contexto de reformulação das licenciaturas que estimava por licenciados com um perfil mais adequado para trabalhar na escola. Outro motivo destacado é de cunho histórico na tentativa de regulamentar a profissão e resguardar os seus campos e espaços de atuação, e para que esse profissional que atua no espaço não escolar fosse legitimado ele precisava ter mais conhecimento e linguagem deste campo. Para isso era necessário uma formação diferente do licenciado. Do ponto de vista econômico, obter as duas habilitações se tornou mais caro tendo em vista que antes, essa habilitação chamada de licenciatura plena, era obtida em quatro anos. Do ponto de vista cultural ainda é muito recente para ter mudanças significativas.

Então a principal questão apontada é mesmo do ponto de vista político de interesse do CONFEF que após a regulamentação da profissão, a separação acabou sendo uma necessidade política. O conselho só tem ingerência nos profissionais que atuam fora da escola, e assim é uma maneira de controle das atividades físicas principalmente nas academias, ampliando seu poder fiscalizador e normativo.

David (2003) analisa que a resolução CFE 03/87 foi importante porque enfim foi reconhecido que a EF desempenha um papel importante no sistema escolar e que no espaço não escolar ela também tem representatividade no campo do lazer, do esporte, e da saúde, envolvendo diferentes práticas, tempos e espaços.

Mas Taffarel (1997) problematiza,

Como buscar a difícil e imprescindível articulação entre os interesses imediatos, pela intervenção qualitativa em determinados setores ou campos em expansão –educação, lazer/turismo, saúde, treino competitivo de alto rendimento, comunicacional/ informacional -,e uma ação estratégica de longo prazo, de clara conformação anticapitalista?

Para Taffarel (1997), a criação do bacharelado foi para atender uma demanda exclusiva do mercado, já que os serviços que expandiram foram para uma determinada classe social e não para a população em geral. Não há preocupação na formação política dos profissionais que vão atuar em um mercado de trabalho de uma economia “especulativa altamente exploradora e destruidora, que procura manter as altas taxas de lucro, super-explorando a mais valia, flexibilização, desregulamentação, perda de direitos (...)” (p.45). Para a autora uma ação interveniente no currículo exige um projeto político pedagógico direcionado ao processo de formação humana, a um projeto

histórico anticapitalista e histórico socialista, sintonizado com as aspirações das grandes massas.

Ventura (2011) argumenta que a dupla formação (licenciatura e bacharelado), inspirada a partir de determinações do mercado de trabalho, impossibilita aos acadêmicos fazer os nexos e as mediações entre a parte e o todo e por isso defende que a formação tem que se dar por uma base única, a “licenciatura ampliada”.

Os argumentos que favorecem a *licenciatura ampliada*, uma única formação, diz que a dicotomia bacharelado x licenciatura empobrece a formação e a destitui do saber científico ao definir dois perfis de formação. O esvaziamento dos conteúdos, da teoria e a centralidade na prática favorecem a cisão entre conhecimento e intervenção.

Segundo Taffarel (1997) o modelo da Resolução CFE nº 03/87 vincula os currículos à lógica neoliberal, e conseqüentemente no capitalismo o processo de formação dos profissionais estará sempre condicionado aos interesses econômicos.

Por outro lado, Pereira (2014)<sup>10</sup>, fazendo ponderações, inclusive sobre a autora citada, compreende que a formação, independente do modelo social, necessariamente atenderá às demandas do mundo real. Logo, constatar que o processo de formação se dá condicionado à lógica econômica é uma redundância.

Embora o processo de formação não seja um ato simplista, mecânico voltado apenas para o domínio de determinadas técnicas e habilidades, não precisa ser também um ato doutrinário em que se prepara o sujeito apenas para se contrapor ao sistema econômico e político onde vive. É preciso equilibrar as duas coisas e, sobretudo, compreender que os nossos alunos estão inseridos em uma sociedade capitalista. É precisamente nela que esses profissionais irão atuar. A defesa de uma sociedade mais justa supõe o conhecimento da estrutura em que o sujeito vive e se relaciona além dos conhecimentos e habilidades que facilitarão a sua inserção no mundo produtivo (PEREIRA, 2014, p.85).

Castellani Filho (2016) associa que à direita existem aqueles que defendem a manutenção do bacharelado tal qual prevalece hoje, que são os referenciais teóricos oriundos dos matizes biomédicos (da área do treinamento físico e esportivo, promoção da saúde e mercado do *fitness*), e o Conselho Federal de EF (CONFEF), que abocanha o registro de todos os bacharéis. E a extrema esquerda está o movimento estudantil e o “campo profissional e acadêmico que associam, com frágeis e limitadas mediações, a figura do bacharel ao modo de produção capitalista” (p.759). É como se excluir a figura

---

<sup>10</sup> O autor realizou um estudo empírico sobre a Licenciatura Ampliada do Curso de Educação Física da UNEBCampus XII no município de Guanambi-BA, em estudo de mestrado em 2014.

do bacharel e substituir pela *licenciatura ampliada* garantisse uma formação humana contrária ao sistema capitalista.

Segundo Pereira (2014) e Castellani (2016) a *licenciatura ampliada*<sup>11</sup> (que destaca não ser sinônimo de *formação ampliada*) já esteve presente de 1939 a 2004 (junto com o bacharelado a partir de 1987) e esteve longe do conceito de *formação ampliada*. A primeira se refere “aos campos de intervenção profissional, ou seja, a atuação profissional e a segunda à densidade, aprofundamento e consistência do processo de formação profissional” (PEREIRA, 2014, p.157).

Pereira (2014) indica que pela quantidade e qualidade de demandas, conhecimentos e habilidades que os estudantes precisam dominar, o processo de aquisição acaba se tornando fragmentado e desarticulado. E neste caso, a hipótese é de as licenciaturas ampliadas ainda existentes podem estar oferecendo uma formação generalista, superficial e pragmática, voltada muito mais para o atendimento da demanda emergencial do mercado de trabalho da EF.

Entendemos que a defesa da licenciatura ampliada ou unificada esbarra numa absoluta contradição com aquilo que os seus defensores vem pregando. Criticam as diretrizes curriculares com o argumento de que empobreceram a formação pelo seu pragmatismo e acabam se contradizendo na medida em que a licenciatura ampliada ou unificada busca oportunizar uma formação que permita ao egresso atuar no vasto mercado da EF (Idem, p.157-158).

Diante disso, será que não seria possível uma formação humana comprometida com o processo emancipatório no contexto das atuais diretrizes (7/04)? Indaga Castellani Filho (2016). Para o autor, não é no campo do “a favor” ou “contra” o bacharelado que vai oportunizar a intenção defendida pelo viés progressista da área de uma formação humanista e crítica.

As academias de ginástica, clubes esportivos, recreativos e de alto rendimento continuam a existir e clamar por profissionais que atendam com “competência” esse

---

<sup>11</sup>O termo Licenciatura ampliada ou unificada vem sendo defendida por parte de setores críticos da Educação Física e das representações estudantis. Dentro desta concepção de formação de professores e formação humana, a Licenciatura Ampliada está fundamentada na [...] docência sobre a base do domínio de três eixos chave. O primeiro é o domínio dos Macro-conceitos da área (Esporte, Saúde, Lazer, Ginástica etc.). O segundo trata do domínio dos fundamentos para o trato com o conhecimento (Teoria do conhecimento X teoria da aprendizagem – como o conhecimento é construído e como se aprende); e o terceiro diz respeito ao domínio dos elementos específicos da docência (Organização do trabalho pedagógico – teoria pedagógica X metodologias específicas). Este tripé, caso não esteja articulado, estarão comprometidas às possibilidades de atuação dos futuros professores. (TAFFAREL e SANTOS JÚNIOR, 2010, p. 38).

campo de trabalho. A proposta defendida por Castellani Filho (2016) é de visualizar uma possibilidade de repensar o bacharelado, preenchendo-os também com os referenciais de natureza histórico-social e não apenas biofisiológicos, ao invés da “unificação da formação”<sup>12</sup> que pode formar licenciados desqualificados para atuação no campo profissional que não o da educação escolar.

#### 1.2.1. Manifestações atuais sobre as DCNs/EF: as tensões e os conflitos presentes na profissionalização da EF

Em ação junto ao Superior Tribunal de Justiça (STJ), coordenado pelo movimento de organização de professores licenciados em EF contra as ações do sistema CREF/CONFEEF, mesmo após a Resolução 07/2004, o Ministério Público de Goiás e Tocantins autorizou os licenciados em EF a exercerem a profissão em ambientes não formais, como clubes, hotéis e academias (RODRIGUES, et.al. 2016)

Mas, em setembro de 2014, essa decisão foi revogada pelo STJ, e o Conselho Regional de EF, CREF-7/GO, passou a proibir o exercício profissional em academias, clubes e demais ambientes não formais para os licenciados. Essa decisão causou um clima de tensão e indignação, pois com a ação fiscalizatória e punitiva do conselho, o emprego de, aproximadamente, 1800 pessoas no estado de Goiás estava ameaçado (CBCE, 2016).

Neste contexto, após pressão do movimento de trabalhadores, o Conselho Nacional de Educação (CNE) se posiciona apresentando uma proposta de Minuta, em dezembro de 2015, com a asserção de unificar a formação. A leitura do CNE é de que as atuais DCN de formação de professores promoveu a fragmentação do curso e deram a base legal que fundamentou a decisão do STJ. Logo, somente com a unificação das diretrizes seria possível reverter a decisão jurídica (CBCE, 2016).

Contudo, análises críticas já têm sido realizadas sobre esse “Projeto de Resolução”. Destaca Rodrigues et.al. (2016), em estudo sobre a proposta de Minuta da unificação da formação em EF, que a mesma é repleta de lacunas quando o foco recai

---

<sup>12</sup>Quem defende a unificação da formação (fiéis representantes do movimento em pauta): O Movimento Estudantil da Educação Física, representado pela Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física (EXNEEF); o Movimento Nacional Contra a Regulamentação da Profissão (MNCR), composto por professores e alunos de EF; Grupo de Estudos e Pesquisas (LEPEL/UFBA) ; Grupo de Trabalho Temático (GTT) Formação Profissional e Mundo do Trabalho e (GTT) Movimentos Sociais, ambos instâncias do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) (CASTELLANI FILHO, 2016).

em um projeto formativo para a docência na Educação Básica. Segundo os autores, essa Minuta de DCN reproduz o perfil desejado para o exercício da profissão em ambientes não formais, desestimando a atuação docente e as demandas educacionais.

A Minuta proposta desconsidera a produção de conhecimentos dos campos sociocultural e pedagógico da EF, ao descaracterizar a cultura corporal como objeto do componente curricular e retomar o discurso enunciado na Resolução 07/2004, que elegia a Educação Motora, Prevenção da Saúde e prática de atividades físicas, recreativas e desportivas (RODRIGUES, et.al., 2016, p. 716-717).

Segundo Castellani Filho (2016), em momento algum são oferecidos subsídios para superar a fragmentação da formação, principalmente com o distanciamento do texto em relação à cultura corporal como objeto de conhecimento da EF.

É preciso aguardar os desdobramentos acerca da disputa/assédio pelas DCN do campo acadêmico da EF.

Enquanto isso, o mercado se movimenta, e um notável crescimento dos cursos de bacharelado aparece no cenário do Estado de Goiás.

Tabela 3: Cursos autorizados de **bacharelado** em EF no Estado de Goiás

Instituição (IES) <sup>13</sup>	CC	1 turma (ano)	Mensalidade <sup>14</sup>	Com desconto <sup>15</sup>	Vagas
UNIVERSIDADE DE RIO VERDE (FESURV)	-	1998/1	R\$812	s/desc.	80
UNIVERSIDADE PAULISTA (UNIP) <sup>16</sup>	3	2004/1	R\$705	s/desc.	460
FACULDADE UNIÃO DE GOYAZES (FUG)	3	2007/2	R\$681	R\$484	200
FACULDADE ESTÁCIO DE SAÚDE DE GOIÁS (FESGO)	4	2008/1	R\$827	R\$581	300
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)	4	2009/1	Pública	-	40
INSTITUTO LUTERANO DE ENSINO SUPERIOR DE ITUMBIARA (ILES)	3	2012/1	R\$945	s/desc.	100
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE DESENVOLVIMENTO DO CENTRO OESTE (UNIDESC)	-	2013/2	R\$1.382	R\$553	100
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MINEIROS (UNIFIMES)	-	2014/1	R\$770	s/desc.	160
FACULDADE UNIDA DE					

<sup>13</sup> A CEUCLAR, UNESA, UNOPAR, UNIDERP e UNIASSELVI ofertam o curso na modalidade a distância (E-mec).

<sup>14</sup> Valores iniciais.

<sup>15</sup> Optamos por colocar o valor “com desconto”, pois altera consideravelmente o valor da mensalidade. Esse valor é para os estudantes que normalmente pagam até o dia 05 de cada mês. Valor referente ao ano de 2017, sofrendo alterações já no próximo ano.

<sup>16</sup> No curso da UNIP, a licenciatura e o bacharelado tem a mesma grade nos três primeiros anos. No final deste período o aluno pode optar por sair licenciado, ou por continuar mais dois semestres e se formar bacharel.

CAMPINAS (FACUNICAMPS)	4	2014/2	R\$500	s/desc.	200
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ANÁPOLIS (UNIEVANGÉLICA)	4	2015/1	R\$748	R\$688	120
FACULDADE ARAGUAIA (FARA)	3	2015/1	R\$600	R\$510	120
FACULDADE EVANGÉLICA DE CERES (FACER)	-	2015/1	R\$662	R\$600	100
CENTRO UNIVERSITÁRIO CLARETIANO (CEUCLAR)	4	2016/1	R\$427	R\$299	2500
INSTITUTO UNIFICADO DE ENSINO SUPERIOR OBJETIVO (IUESO)	-	2016/1	R\$949	R\$578	100
INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR DE RIO VERDE (IESRIVER)	-	2016/2	R\$1.199	R\$731	120
UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ (UNESA)	-	2017/1	-	-	2600
UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA (UNIVERSO)	-	2017/1	R\$1580	R\$700	200
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS DE GOIATUBA (FAFICH)	-	2017/1	R\$582	R\$523	100
UNIVERSIDADE PITÁGORAS (UNOPAR)	-	2017/1	R\$438	R\$399	34800
UNIVERSIDADE ANHANGÜERA (UNIDERP)	-	2017/2	R\$775	R\$293	9999
FACULDADE BRASIL CENTRAL (FBC)	-	2017/2	R\$924	R\$824	200
FACULDADE ANHANGUERA DE ANÁPOLIS	-	2017/2	- <sup>17</sup>	-	150
FACULDADE NOROESTE – FAN	-	Não iniciado	R\$484	R\$386	100
FACULDADE METROPOLITANA DE ANÁPOLIS	-	Não iniciado	- <sup>18</sup>	-	100
FACULDADE DA POLÍCIA MILITAR	-	Não iniciado	- <sup>19</sup>	-	160
FACULDADE PIRACANJUBA	-	Não iniciado	- <sup>20</sup>	-	100
CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI (UNIASSELVI)	-	Não iniciado	- <sup>21</sup>	-	500
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS (PUC) – em extinção	3	2018/1 <sup>22</sup>	R\$1.200	s/desc.	-
FACULDADE PADRÃO – em extinção	-	-	-	-	-

Fonte: E-mec (acessado em 28/09/2017)<sup>23</sup> – relação dos cursos, ano de início e vagas oferecidas.  
Nota: As informações referentes aos valores de mensalidade foram obtidas informalmente através de pesquisa telefônica com os secretários e coordenadores do curso.

<sup>17</sup> Ainda não tem os valores.

<sup>18</sup> Ainda não tem os valores.

<sup>19</sup> Ainda não tem os valores.

<sup>20</sup> Ainda não tem os valores.

<sup>21</sup> Ainda não tem os valores.

<sup>22</sup>No E-mec consta como curso em extinção, mas em uma consulta por telefone, a coordenadoria do curso afirmou que vai começar uma oferta do curso de bacharelado no ano 2018/1.

A tabela 3 nos mostra que até a revogação da decisão do STJ em setembro de 2014, existiam 8 (oito) cursos de bacharelado em Educação Física no Estado de Goiás. Após, a proibição de o licenciado atuar fora da escola, 19 (dezenove) cursos foram criados<sup>24</sup>. Ou seja, 70% do total de cursos hoje, foram autorizados nos últimos três anos. E destes 19 (dezenove) cursos, 12 (doze) não ofertam licenciatura, apenas o bacharelado. Deste modo, é possível deduzir que a decisão final do STJ já trouxe impactos de imediato do ponto de vista econômico.

Além do aumento da oferta da graduação nos últimos três anos, também cresceram o que as instituições chamam de “complementação”. Trata-se de uma formação realizada em um ano, ou um ano e meio, com aulas aos finais de semana, para os licenciados se formarem bacharéis, e poderem exercer a função “dentro da lei”.

A expansão da oferta do bacharelado operou absolutamente através da iniciativa privada, através de faculdades de pequeno e grande porte, institutos e centros universitários, e com oferta de mensalidades mais reduzidas. Os cursos ofertados a distância se destacam dentre essas mensalidades, e oferecem um número bem maior de vagas que as instituições presenciais.

---

<sup>23</sup> Estes são os cursos credenciados pelo E-mec. Podem existir outros cursos em andamento que no Estado de Goiás que não aparecem listados.

<sup>24</sup> Desconsiderando os cursos que estão em extinção.

## CAPÍTULO II – CONSIDERAÇÕES EM TORNO DA LÓGICA DO CAPITAL HUMANO

*As reflexões do pensador marxista italiano Antônio Gramsci oferecem-nos elementos para o entendimento das novas estratégias do Estado, com vistas à legitimação social da hegemonia burguesa nas sociedades contemporâneas [...] sob a hegemonia burguesa, o estado capitalista vem realizando a adaptação do conjunto da sociedade a uma forma particular de civilização, de cultura, de moralidade. No decorrer do século XX, diante das mudanças qualitativas na organização do trabalho e nas formas de estruturação do poder, o Estado capitalista, mundialmente, vem redefinindo suas diretrizes e práticas, com o intuito de reajustar suas práticas educativas às necessidades de adaptação do homem individual e coletivo aos novos requerimentos do desenvolvimento do capitalismo monopolista.*

*Lúcia Neves*

As reformas do ensino que temos testemunho em nosso país buscam dar respostas a problemas ou supostos problemas no campo educativo e se materializam em concepções educacionais, mudanças na organização curricular no conteúdo, na forma de organização e nos métodos pedagógicos. Cada reforma tem implicações diretas sobre a vida escolar, o trabalho docente e, sobretudo, no tipo de formação humana – colonizadora e alienadora ou emancipadora.

Segundo Neves (2005) as novas demandas do capital nas últimas décadas demandaram um **Estado capitalista que educa**. A educação é tida, neste contexto, como elemento duplamente estratégico, haja vista seu potencial tanto para a formação para o mundo do trabalho, quanto para constituição da lógica do novo capital que, para ter êxito, necessita de um novo padrão cultural e político.

E assim, naturalizando o ideário da globalização, a inserção subalterna dos países de capitalismo dependente na divisão internacional do trabalho, as formulações ideológicas da burguesia para assegurar a dominação da classe, o homem individual e coletivo vem se adaptando e reajustando às novas exigências do desenvolvimento do capitalismo.

Em tese, ao Estado, no sentido gramsciano, se garante uma educação voltada para formação humana na nova sociabilidade desenvolvida e requerida pelo capital, por meio dos aparelhos privados de hegemonia. Nas palavras de Gramsci (2007), a **hegemonia** pressupõe:

[...] que sejam levados em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida, que se forme certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa; mas também é indubitável que tais sacrifícios e tal compromisso não podem envolver o essencial, dado que, se a hegemonia é ético-política, não pode deixar de ser também econômica, não pode deixar de ter seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica. (GRAMSCI, 2007, p. 48)

Gramsci (2007) observou que para manter a hegemonia, a burguesia, através do Estado, não poderia recorrer somente à coerção, à força (mecanismos através dos quais o Estado demonstra com maior nitidez sua natureza classista), mas também deveria buscar obter consenso à adesão espontânea ao seu projeto. Para Gramsci, uma classe para ser hegemônica precisa deter os meios de produção e o poder do Estado, mas, sobretudo fazer com que os dominados absorvam suas ideias e valores até mesmo quando lutam contra essa dominação.

## **2.1. Educação para o capital**

A gênese da escola acontece ao longo do século XVIII, junto com a ascensão da burguesia como classe social hegemônica. No plano discursivo ideológico, a burguesia representa a escola como uma instituição pública, gratuita, universal e laica. Mas ao mesmo tempo seu papel esteve articulado à integração das novas gerações na sociedade moderna, socialização de forma sistemática do conhecimento científico, contraposição ao pensamento dominante da sociedade feudal, dominado pela igreja (por isso a defesa pela laicidade), e acima de tudo, reprodução dos conhecimentos, valores, e atitudes necessárias à construção do sistema capitalista (FRIGOTTO, 2011).

Ou seja, a escola era um instrumento político de formação do homem moderno, em que cada indivíduo seria educado e instruído de acordo com a “moral burguesa” para viver nessa nova sociedade. Mas ainda assim, o acesso a educação era muito restrito, com altos índices de analfabetismo, principalmente da população negra no caso do Brasil, não conseguindo, portanto, cumprir a promessa de ser para todos e de igual modo. Inclusive, chegamos ao século XXI, e ainda não conseguimos a universalização da escola.

Mas com o acirramento do sistema capitalista, aumento da desigualdade, luta crescente da classe trabalhadora, medo do alastramento geopolítico do socialismo no

mundo em meados do século XX, a educação vai se tornar um instrumento importante ao mundo econômico.

Uma das estratégias para evitar a penetração do ideário socialista, bem como o risco de sua expansão, foi pela via da teoria sustentada por Schultz (1973) de que o investimento dos países, famílias e indivíduos na educação seria a única via para a diminuição da desigualdade social.

Theodoro Schultz desenvolveu a Teoria do Capital Humano (TCH) nos Estados Unidos ao longo da década de 1950 para demonstrar o valor econômico da educação. Com esta teoria, a educação passava a ser entendida como algo não meramente ornamental, de fruição, mero bem de consumo, mas algo decisivo do ponto de vista do desenvolvimento econômico, um bem de produção.

Partindo da premissa que o homem educado produz mais, à educação coube o papel de formar recursos humanos para atender as demandas econômicas do país, através da intervenção do estado (SCHULZ, 1973). Educar significa,

[...] revelar ou extrair de uma pessoa algo potencial e latente; significa aperfeiçoar uma pessoa, moral e mentalmente, de maneira atorná-lasuscetível de escolhas individuais e sociais, e capaz de agir em consonância; significa prepará-la para uma profissão, por meio de instrução sistemática (SCHULTZ, 1973, p.18).

O investimento em educação significava um retorno igual ou maior que outros investimentos produtivos. Passou a ser vista como uma forma de apropriação de capital, e o homem como força de trabalho necessária para os diferentes níveis de qualificação técnica. Era uma tábua de salvação para os países subdesenvolvidos e para mobilidade social das populações pobres (SCHULZ, 1973).

Sob a égide da teoria do capital humano, são traçadas políticas educacionais pautadas na afirmativa de que a ascensão e mobilidade social tem um caminho garantido via escolaridade. Mas segundo Frigotto (2011),

A noção de capital humano orienta processos educativos antagônicos à visão da educação básica unitária pelo fato da mesma se orientar por uma concepção de sociedade na qual ignora as relações desiguais de poder, uma concepção de ser humano reduzida ao indivíduo racional que só depende dele as escolhas que faz independente do da classe ou grupo social a que pertence e, uma redução da concepção de educação e conhecimento pelo fato dos mesmos não estarem referidos ao desenvolvimento de todas as dimensões da vida humana e vinculados às necessidades humanas, mas à esfera unidimensional das necessidades do mercado e do lucro (p.23).

E neste contexto, os sistemas educacionais vão sendo moldados de acordo com os interesses dos intelectuais orgânicos do sistema capitalista. Ou seja, vão continuar sendo mantidos na pobreza (sem ascender níveis e nem escolas com mais qualidade) por interesse de dominação e exploração das classes detentoras do capital. E assim a dualidade da escola vai se expandindo em todos os níveis de ensino, do ensino básico a pós-graduação.

Conforme Frigotto (2011), a dualidade da escola é uma exigência estrutural da sociedade de classes, o que significa uma escola mais prática para os que se destinam ao trabalho manual, de execução (aqueles que vendem sua força de trabalho), e uma escola mais complexa, rica, que desenvolve conhecimentos, valores, e atitudes para dirigir, organizar, comandar, etc. (para aqueles que detêm a força de poder). Ou seja, essa escola é contrária ao direito universal de uma educação que desenvolva todas as dimensões da vida humana, acesso universal ao conhecimento produzido pela humanidade, por todas as áreas.

Logo, é possível constatar que o processo de constituição da escola pública universal esteve articulado a necessidade de formação de um cidadão apto a servir a pátria e favorável as necessidades capitalistas.

No Brasil, por exemplo, o ciclo de reformas incorporando a doutrina da TCH começa ao longo da ditadura civil. A Lei de Diretrizes e Bases 5992/71 é toda inspirada nesta noção. Previa a profissionalização compulsória na educação básica, destinada ao trabalho manual e técnico, e assente nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. A prioridade dessa política educacional era a formação de mão-de-obra “qualificada” para atender o mercado de trabalho.

Formulado durante os anos de crescimento econômico, o conceito de Schultz forneceu uma explicação para as diferenças de desenvolvimento entre as nações capitalistas e rendimentos entre os indivíduos. Dessa forma,

O processo de escolaridade era interpretado como um elemento fundamental na formação do capital humano necessário para garantir a capacidade competitiva das economias e, conseqüentemente, o incremento progressivo da riqueza social e da renda individual. (GENTILI, 2001, p.80)

Nas décadas de 1970, 1980, essa teoria perdeu parte do seu apelo, sendo muito criticada por abordagens de orientação marxista. Contudo, não perdeu vigência. A reestruturação produtiva, nos finais da década de 1980, deu um fôlego a TCH como

alerta Frigotto (2011), e esta voltou a ocupar lugar central nas discussões sobre desemprego, qualidade dos postos de trabalho e crescimento econômico.

Com o ganho de repercussão das ideias neoliberais a partir da década de 1980, com a defesa da absoluta liberdade de mercado e mínima intervenção do Estado, a educação que antes era uma possibilidade de transição de classe social, agora é a única possibilidade de empregabilidade (conquistar e manter um emprego).

Nesta sociedade, só há lugar para os mais “competentes”, ou que desenvolvem ao longo de sua vida qualidades técnicas e psicossociais que interessam ao mercado. A responsabilidade agora é do indivíduo. Eles precisam investir em si mesmos para serem incluídos no sistema.

Segundo Saviani (2005), nesta forma atual do desenvolvimento capitalista não há emprego para todos. O acesso a diferentes graus de escolaridade apenas amplia as condições de empregabilidade do indivíduo. Mas como já alertava Frigotto (2011), as escolhas dos indivíduos hegemonicamente estão condicionadas a classe ou grupo social a que pertence. Por isso, damos início a um sistema social montado sobre a desigualdade e a exploração dos trabalhadores.

E para que a classe trabalhadora internalize de forma natural essa nova realidade social, outros instrumentos de linguagem tiveram que aparecer no cenário contemporâneo para mascarar seu real sentido. As noções de sociedade do conhecimento, empregabilidade, qualidade total, pedagogia das competências, dentre outras, se tornam fortes condicionantes de ação da educação para o capital (FRIGOTTO, 2011).

Segundo Frigotto (2011), de tempos em tempos, por evidenciar fraqueza e fracasso, o sistema capitalista precisa sempre buscar novas receitas, cada vez mais amargas, que ampliam o veneno da desigualdade. Marx e Engels (2011), a 150 anos atrás também já antecipavam a necessidade de renovação do modo de produção capitalista.

A burguesia não pode existir sem revolucionar permanentemente os instrumentos de produção, portanto as relações de produção, e assim, o conjunto das relações sociais. Ao contrário, a manutenção inalterada do antigo modo de produção foi a condição precípua de existência de todas as classes industriais do passado. O revolucionamento permanente da produção, o abalo contínuo de todas as condições sociais, a insegurança e a agitação sempiternas distinguem a época da burguesia de todas as outras (MARX e ENGELS, 2011, p.28-29).

Estas novas noções, diretamente vinculadas ao escopo de ideias mais amplas do neoliberalismo, vão estimular reformas educativas para ajustar os sistemas educacionais a esta nova (des)ordem mundial. E os OI, especialmente Banco Mundial e Unesco, vão cuidar de educar intelectuais para serem âncoras e ideólogos desta proposta da educação no contexto de reestruturação produtiva, como procuraremos demonstrar ao longo desta pesquisa.

No Brasil, houve vários representantes nas reformas educativas da década de 1990. As consequências são perversas, e como já mencionadas, recaem para a classe trabalhadora e para os docentes que atuam no sistema público de educação.

## 2.2. Sociedade do conhecimento e o fetiche das tecnologias

Segundo Duarte (2004) a expressão “sociedade do conhecimento” é uma ideologia produzida pelo capitalismo, com o intuito de,

(...) enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões “mais atuais”, tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza (p.14).

Este conceito significa o fim da preocupação com as grandes sínteses teóricas sobre a história, a sociedade e o ser humano e tem sido muito utilizado nos últimos tempos com o intuito aparente da rápida universalização do conhecimento, na lógica da reprodução ideológica do capitalismo.

Inclusive Mattelart (2002) relaciona que a adoção deste termo tem a ver com uma visão tecnocrática nada ingênua, embasada no controle das ideias<sup>25</sup>. A sociedade da informação está alinhada ao controle e mercadorização da produção e circulação do conhecimento e informação, o que só distancia de uma educação democrática e participativa.

Segundo Malanchen (2008), os principais alvos dessas políticas de enfraquecimento de práticas socialistas, que não instigam o florescimento de ideias de forma a controlar a formação dos professores a se adaptarem a essa “suposta” sociedade, são os países periféricos, especificamente os da América Latina.

---

<sup>25</sup>Mattelart (2002) utiliza o termo sociedade da informação.

Duarte (2004) relaciona que há pelo menos cinco ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento: 1) o conhecimento nunca esteve tão acessível como hoje; 2) a capacidade de lidar de forma criativa com situações singulares no cotidiano é mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos, especialmente com a superação das metanarrativas; 3) o conhecimento não é a apropriação da realidade pelo pensamento, mas sim uma construção subjetiva, uma convenção cultural; 4) os conhecimentos têm todos os mesmo valores, não havendo entre eles uma hierarquia quanto a sua qualidade ou poder explicativo da realidade natural e social; 5) o caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade deve partir da consciência dos indivíduos<sup>26</sup> (DUARTE, 2004, p.14-15).

Ou seja, seriam a perda de nossas crenças em visões totalizantes da história, discursos que proponha formar consensos universais, projetos coletivos que visem “mudar o mundo”. Segundo Lyotard (2002), não há mais uma metanarrativa que torne os discursos aceitos por todas as culturas. Os saberes só se legitimam quando são locais e contextuais.

O fluxo de capitais e a exploração da força de trabalho têm sido abertos ao mercado mundial. A forma de apropriação privada do conhecimento humano produzido socialmente volta-se, sobretudo contra os direitos do trabalho, dentro de relações sociais cada vez mais violentas e de superexploração e expropriação do trabalhador. (FRIGOTTO, 2011, p.7).

E a fetichização das tecnologias tem acontecido de tal modo, que a ausência de conhecimento sobre elas poderia gerar um atraso mundial da sociedade global. As tecnologias não representam apenas um modismo, mas sim uma mudança na economia e na organização da sociedade, segundo a ideologia capitalista (FERREIRA, 2015).

Essas condições tem implicações severas para o contexto educacional e para o discurso pedagógico que tem sido desafiado a se posicionar em relação as novas competências que as tecnologias tem demandado aos trabalhadores.

O salto qualitativo do desenvolvimento tecnológico e científico alterou as formas de produção e organização do conhecimento. Segundo Saviani (2005), a produtividade na educação encontrou um importante espaço nesta sociedade do

---

<sup>26</sup> “(...)a guerra entre os Estados Unidos da América e Afeganistão, por exemplo, é vista como consequência do despreparo das pessoas para conviverem com as diferenças culturais, como consequência da intolerância, do fanatismo religioso. Deixa-se de lado toda uma complexa realidade política e econômica gerada pelo imperialismo norte-americano e multiplicam-se os apelos românticos ao cultivo do respeito às diferenças culturais (DUARTE, 2004, p.15)”.

conhecimento, que por sua vez a torna cada vez mais propriedade do capital, contra o trabalhador.

Assim, neste contexto de mudanças no cenário macroeconômico, alteração da dinâmica social, das relações do mundo do trabalho com novos interesses sociopolíticos, mudanças foram provocadas diretamente no campo das políticas educacionais no Brasil.

A partir da década de 1990, inicia-se um processo de alteração nas formas de organização e expansão do ensino superior, caracterizado pela diversificação e diferenciação das instituições de ensino superior, demarcado pelas orientações dos organismos internacionais (DOURADO, 2008). Em decorrência dessa mudança, Saviani (2010) argumenta que vamos viver um momento em que há uma redução do processo de expansão das universidades públicas e um estímulo à expansão das universidades privadas com e sem fins lucrativos.

Mas se historicamente, as universidades configuravam-se como instituições onde o ensino e a pesquisa deveriam se realizar indissociavelmente, agora vamos ter o surgimento de instituições com perfis próprios e especialização funcional. A UNESCO, em 1995, elaborou um importante documento sobre os fatores externos e internos dessa diferenciação do ensino superior (NEVES, 2003). De acordo com o documento,

Entre os primeiros, têm tido particular importância: o aumento da exigência social de educação superior e a necessidade de dirigir-se a uma clientela muito mais diversificada; os drásticos cortes nos gastos públicos em educação superior, o que tem obrigado os estabelecimentos a conceberem programas e sistemas de classe distintos e mais rentáveis; as mudanças nas necessidades do mercado de trabalho, que têm obrigado os centros de educação superior a ministrarem formação em novos campos profissionais, tecnológicos e administrativos e, em contextos modificados, como consequência da globalização e da reorganização das economias. Os fatores internos intervêm particularmente na reorganização do ensino e nas atividades de pesquisa da educação superior, uma vez que o imenso progresso da ciência vem estimulando o desenvolvimento das disciplinas acadêmicas e sua diversificação: a crescente consciência da necessidade de fomentar abordagens e métodos inter e multidisciplinares de ensino, capacitação e pesquisa, além do veloz desenvolvimento das modernas técnicas de informação e comunicação e suas aplicações (cada dia mais numerosas) às diversas funções e necessidades da educação superior (NEVES, 2003, p. 24).

Nesse sentido, percebemos que a UNESCO reforça a necessidade da diferenciação dos sistemas de ensino superior frente à redução dos gastos públicos no setor e às distintas necessidades provocadas pelo campo profissional, mercado de

trabalho e classe econômica, obrigando os estabelecimentos a ofertarem diferentes possibilidades que atendam às novas demandas.

O crescimento da esfera privada se deu principalmente através das faculdades, escolas e institutos predominantemente de pequeno porte. Houve uma explosiva criação de centros universitários (instituições tipicamente de ensino) e expansão da ação institucional com a criação de novas universidades, cursos e vagas (DOURADO, 2008).

Em decorrência da lógica implementada do processo expansionista do setor privado no ensino superior, de acordo com Dourado (2008), em 1980 o ensino superior privado ocupava 68,64% das vagas oferecidas em processos seletivos para esse nível de ensino, enquanto que em 1995 passou a responder por 70,81%, e em 2006 chegou a ocupar 87,41% das vagas. O ensino superior público teve um tímido crescimento no decorrer desses anos, sendo somente intensificado a partir de 2003 devido ao crescimento do financiamento público para o ensino superior.

### 2.3. Política de expansão do ensino superior: a modalidade de ensino a distância no ensino público e privado

A partir desse cenário, uma nova possibilidade de ensino passou a ocupar espaço de referência dentro das políticas de expansão do ensino superior: *a modalidade de ensino a distância*. Segundo Giolo (2010, p.1273-1274),

[...] no período pós-LDB [...] movida predominantemente pela oferta, acirrou sobremaneira a concorrência e a busca de novas alternativas de educação com o objetivo de atrair alunos. **A flexibilização foi, pois, a palavra de ordem.** Por meio dela, os currículos foram diversificados e enxugados; novos cursos mais breves, baratos e alinhados com as demandas imediatas e locais da clientela (os tecnológicos, especialmente) foram criados e novas modalidades começaram a ser experimentadas (a EAD, sobretudo).

O processo expansionista do ensino superior, marcado pela crescente presença da iniciativa privada, também incide diretamente sob a mesma lógica na modalidade a distância. Segundo o Censo da ABED (CENSO EAD.BR, 2016), referente ao ano de 2015, das 339 instituições que oferecem cursos ou disciplinas em EAD, 65,7% pertence à rede privada, enquanto 34,3% são instituições públicas de ensino.

Observa Araujo (2015) que o governo Fernando Henrique Cardoso foi quem ofereceu as bases para a implementação da EAD com a publicação da Lei n.9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação; e a partir da metade dos anos 2000 começou a

se desenvolver os modelos da oferta da modalidade a distância, a expansão da esfera privada neste setor, a fusão de instituições e abertura de capital das empresas educacionais de nível superior na bolsa de valores. Mas a partir de 2005, que ocorre a efetiva expansão da EAD, no governo Lula, prosseguindo com o governo da presidenta Dilma Roussef, “agudizando-se a expansão na esfera privada nesta modalidade e a concentração de instituições que ofertam cursos de EAD, a partir de um único mantenedor, com capital aberto na bolsa de valores” (p.319).

A Unopar é uma destas instituições, cujo mantenedor é a Kroton Educacional. A Kroton<sup>27</sup> é uma empresa privada no ramo da educação que atua em todos os níveis escolares, na importação e exportação de livros didáticos e licenciamento de produtos pedagógicos ligados a escola. Essa empresa desde que ficou marcada pela abertura de capital em 2007, vem consolidando uma fase de grande expansão. Em 2009, recebeu um aporte financeiro da Advent International (um dos maiores fundos de private equity do mundo). Em 2010, efetuou a compra da IUNI Educacional, instituição que oferece programas de graduação e pós-graduação sob as marcas UNIC, UNIME e FAMA. Em 2011, a Faculdade Atenas Maranhense (MA), Faculdade União (PR), Faculdade Sorriso - FAIS (MG), e a “maior aquisição da história da educação”, por 1,3 bilhões de reais<sup>28</sup>, a Unopar, se tornando líder no setor de educação a distância do Brasil. Em 2012, adquiriu o Centro Universitário Cândido Rondon (Unirondon), e a Uniasselvi, fortalecendo a liderança na EAD. Em 2013, houve a expansão de 40 polos de graduação a distância da Unopar e ainda a fusão com a sua maior rival a Anhanguera Educacional, o que fez da Kroton, a maior empresa de ensino superior do mundo por capitalização de mercado.

Em uma reportagem na revista *Época negócios* (2012)<sup>29</sup>, Rodrigo Galindo, presidente da Kroton assevera que alunos para ele são clientes, cursos são produtos, e polos de ensino são franquias onde a Kroton monta toda a estrutura (salas de aulas, biblioteca e espaços de convivência) e recebe um percentual de receita líquida trazida pelos alunos. Em linhas gerais é oferecer produtos e serviços que a população quer ou precisa consumir. Para ele “educação tem de ser tratada como qualquer outro negócio”.

---

<sup>27</sup> Fonte: <https://www.kroton.com.br>

<sup>28</sup> <https://exame.abril.com.br/revista-exame/a-maior-venda-da-historia/> (A maior aquisição da história da educação: a Kroton leva a Unopar: Aos 75 anos, o médico Marco Antonio Laffranchi decidiu vender sua universidade — acabou levando 1,3 bilhão de reais)

<sup>29</sup> <http://epocanegocios.globo.com/Informacao/Resultados/noticia/2012/04/cartilha-do-lucro.html> (A Cartilha do lucro da Kroton: Uma aquisição bilionária, tecnologia intensiva e uma incrível capacidade de fundir operações muito diferentes: a fórmula da Kroton para se tornar a rede de ensino mais rentável do Brasil)

Segundo Araújo (2015), a Kroton hoje tem cerca de “um milhão de alunos, distribuídos em 835 cidades em todos os Estados Brasileiros (...) 647 polos<sup>30</sup> de ensino a distância (...), empregando cerca de 32 mil profissionais” (p.332). A empresa tem vindo numa crescente em relação aos lucros, chegando a fechar uma receita de R\$645 milhões no segundo trimestre de 2017 (G1, 2017), e previsão de 2,1 bilhões na receita de 2017 (Extra globo, 2017).

19.03.2013: Receita da Kroton Educacional dispara 91% em 2012 com aquisições: Resultado foi alavancado pelo aumento no número de alunos após compra de universidades  
<http://economia.ig.com.br/empresas/2013-03-19/receita-da-kroton-educacional-dispara-91-em-2012-com-aquisicoes.html>

14.11.2014: Após fusão com Anhanguera, Kroton tem lucro de R\$213 milhões no 3o trimestre  
<http://brasileconomico.ig.com.br/negocios/2014-11-14/apos-fusao-com-anhanguera-kroton-tem-lucro-de-r213-milhoes-no-3o-trimestre.html>

15.03.2016: Kroton tem lucro de R\$ 1,396 bi em 2015  
<https://exame.abril.com.br/negocios/kroton-tem-lucro-de-r-1-396-bi-em-2015/>

12.05.2017: Kroton prevê lucro líquido ajustado 5,6% maior em 2017 ante 2016: A Kroton Educacional prevê lucro líquido ajustado de 2,1 bilhões de reais em 2017. Em 2016, foi de 1,86 bi.  
<https://extra.globo.com/noticias/economia/kroton-preve-lucro-liquido-ajustado-56-maior-em-2017-ante-2016-21330183.html>

11.08.2017: Lucro líquido da Kroton atinge R\$ 547,1 milhões no 2º trimestre (+5,3% em 1 ano) – 11.08.2017  
<http://istoe.com.br/lucro-liquido-da-kroton-atinge-r-5471-milhoes-no-2o-trimestre-53-em-1-ano/>

11.08.2017: Kroton tem alta de 15% no lucro do 2º trimestre: A maior empresa de educação do país teve lucro líquido de cerca de R\$ 645 milhões.  
<https://g1.globo.com/economia/negocios/noticia/kroton-tem-alta-de-15-no-lucro-do-2-trimestre.ghtml>

Todo esse crescimento deve-se muito aos incentivos fiscais do governo federal oferecidos às universidades privadas, com programas de acesso ao ensino superior como

---

<sup>30</sup> No site institucional (www.kroton.com.br), já consta 726 polos (Acessado em: 26/09/2017).

o PROUNI e o FIES. Relata Wilson Mesquita de Almeida para a Carta Capital (2014)<sup>31</sup> que estes programas “transformaram pequenas universidades em grandes grupos de educação com ações comercializadas na Bolsa de valores (...) a transferência de dinheiro público continua a pleno vapor, agora fazendo novos milionários (...)”. Ainda segundo o sociólogo, cerca de 40% do faturamento da Kroton/Anhanguera são provenientes de recursos públicos das isenções fiscais do PROUNI<sup>32</sup> e financiamento do FIES.

Almeida (2015) relata que a fusão dos grupos educacionais geram oligopólios que podem ser trágicos para a qualidade da educação.

(...) preocupante no âmbito da **padronização e do empobrecimento dos currículos**, caso sejam mantidas as políticas desenvolvidas pela Anhanguera Educacional Participações S.A. A empresa trabalha com o programa de Livro-texto (PLT), que consiste na compra dos direitos autorais de editoras e autores para oferta a baixo custo de obras que são definidas, em nível nacional, nas instituições de ensino da rede, sendo que o preço dos livros-texto já está diluído nas mensalidades. Tal ação, além de retirar a autonomia didático-pedagógica dos docentes, padroniza e limita a gama de conhecimentos no processo de formação. Outro aspecto é a retirada de todas as atividades de formação não previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e a oferta de cursos com tempo muito reduzido para a integralização do currículo, como é o caso de licenciaturas, que estão sendo ofertadas com as 2.800 horas mínimas definidas na legislação e em três anos de duração (p.333-334).

E Pereira e Moraes (2010), já apontaram que o grande desafio da EAD é a frágil regulamentação e incipiente regulação da modalidade no âmbito do MEC. Mesmo após o Decreto nº 5.622/05, que estabelece diretrizes gerais para credenciamento de instituições e para a oferta de cursos, os mecanismos de regulação e supervisão, tendo em vista a multiplicidade de formatos de cursos e metodologias, ainda são muito incipientes.

Mas as justificativas para a expansão dessa modalidade e dos financiamentos do governo federal se pautam principalmente pela égide da “democratização do ensino”. Problemática que pode ser apreendida sob um duplo aspecto: quantitativo e qualitativo.

---

<sup>31</sup> <https://www.cartacapital.com.br/educacao/prouni-criou-milionarios-em-troca-de-ma-qualidade-na-educacao-7396.html> (Prouni criou milionários em troca de má qualidade na educação: Sociólogo Wilson de Almeida questiona incentivos públicos à inclusão de estudantes de baixa renda em universidades privadas que ofertam ensino "pasteurizado") por Marcelo Pellegrini — publicado 19/12/2014.

<sup>32</sup> O Prouni financia as universidades de modo indireto, pela não cobrança dos impostos ao longo do tempo.

Segundo Almeida (2015), o ponto de vista quantitativo aponta para um crescimento da taxa de escolarização e a difusão da instrução. Enquanto do ponto de vista qualitativo, a problemática é discutir como proporcionar uma efetiva igualdade de oportunidades entre as diferentes frações de classes sociais.

Por isso, é importante entender a estrutura do ensino superior privado lucrativo brasileiro, na qual está sendo formada boa parte da nova classe trabalhadora e que vem cada vez mais expandindo a oferta de cursos a distância. O Estado, tendo pressa em ver aumentados seus índices de escolaridade (mão de obra educada) e a relação custo-benefício da EAD, também acolheu muito bem a proposta, assim como a iniciativa privada.

O Brasil tem pressa em ver melhorados os índices de escolarização. A graduação, em especial, está muito aquém daquilo que se pretendia alcançar quando se elaborou o Plano Nacional de Educação. A EAD promete ser a modalidade mais revolucionária em termos de expansão das oportunidades de educação superior, com economia de tempo e de recursos (GIOLO, 2010, p.1292).

Segundo Almeida (2015), o caráter essencialmente mercadológico das instituições para com a educação tem atingido fortemente o ensino superior, tanto o ensino presencial quanto o ensino a distância, mas a maior preocupação com a modalidade a distância é que uma gama de pesquisadores tem questionado a existência dessa modalidade enquanto uma possibilidade de formação. E segundo a autora cabe uma reflexão mais ampla, pois o fator da baixa qualidade do ensino pode estar sendo provocado pelo fato dela estar sob o domínio do capital, e não necessariamente a metodologia de ensino, o fator determinante.

### **CAPÍTULO III – CONSIDERAÇÕES EM TORNO DA LÓGICA DO CAPITAL HUMANO NO PÚBLICO E NO PRIVADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EF A DISTÂNCIA: UNOPAR E UFG**

Este capítulo propõe discutir e contrapor a estrutura pedagógica e curricular dos cursos e o discurso dos tutores sobre a proposta de cada instituição a fim de conhecer e analisar as tendências ideológicas dos cursos de licenciatura em EF a distância do Estado de Goiás, público e privado: UFG e UNOPAR.

Para isso, foi realizada uma pesquisa documental para análise do projeto político pedagógico; e uma pesquisa de campo (entrevista) com os agentes diretamente responsáveis pelo processo de formação destes estudantes, investigando: a rotina dos tutores, os entraves e possibilidades, o rompimento com a lógica esportiva, a influência do mercado *fitness*, os diferentes tipos de currículo, as referências bibliográficas do curso, e o protagonismo dos estudantes quanto aos seus anseios, reflexões críticas, debates, e demais questões políticas e pedagógicas.

#### **3.1. Estrutura dos cursos de Educação Física a Distância**

O intuito deste tópico é conhecer como funciona cada curso a partir dos seus objetivos, dinâmica curricular, estruturação docente, e atividades avaliativas. E em sequência compreender os entraves e possibilidades acerca da proposta de cada instituição a partir da análise sobre o discurso dos tutores.

##### **3.1.1. Dinâmica curricular e pedagógica: UNOPAR**

O curso de licenciatura em EF da UNOPAR apoia-se no Sistema de Ensino Presencial conectado, que significa seu desenvolvimento nas modalidades a distância e presencial, tendo como base uma metodologia interativa e problematizadora (GUIA DE PERCURSO, 2017).

O curso acontece em um total de 8 (oito) semestres. Seu objetivo é,

(...) formar profissionais que possam atuar nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em instituições educacionais públicas e privadas, sintonizadas com as novas abordagens e tendências metodológicas de modo a promover o desenvolvimento humanonas dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas,

De acordo com o Guia de Percurso, espera-se que os licenciados em EF sejam capazes de:

Proporcionar vivência e experiências de solidariedade, cooperação e superação; promover benefícios através do desenvolvimento de habilidades motoras para a sociedade em que está inserido; criar perspectivas de uma visão ampla do contexto sócio-político-educacional; atender às atividades escolares em forma de exercícios ginásticos, jogos, esportes, danças, lutas e atividades lúdicas; e manter atitudes, valores, conhecimentos e ética profissional ao longo de suas vidas (p.7).

Para o desenvolvimento do curso, o Guia deixa claro que os alunos precisam ter disciplina, responsabilidade e saber administrar o tempo para o cumprimento das atividades propostas. Ele tem o login e senha do AVA Colaborar, onde ele deve acessar os materiais de estudo, participar dos fóruns de discussão, dos chats agendados além de tirar dúvidas com os tutores a distância.

As aulas da Unopar acontecem semanalmente em momentos presenciais na qual o estudante precisa ir ao polo de apoio que está matriculado para assisti-la. Nestes encontros ocorrem as teleaulas (com o professor especialista, que é de outro estado para todo o Brasil) e a aula atividade (GUIA DE PERCURSO, 2017).

Essa Teleaula que acontece no encontro presencial é um momento de aprendizagem composto por aulas ao vivo com os professores da disciplina, “transmitidas via satélite nos quais, em tempo real, você poderá comunicar-se com os professores por meio de chat e voz” (idem, p.9). É preciso ter no mínimo 50% de frequência em cada disciplina. No entanto, na prática, lembra o *Entr.Priv.2* que esse contato com o professor especialista na teleaula nem sempre acontece.

Os alunos conseguem fazer pergunta para o professor, mas esse entrave da distância, imagina uma pergunta virtual de 400 polos, é impossível em tempo de aula, o cara responder 30 perguntas, esse tempo é impossível, e depois acabam fazendo essas perguntas pra mim (Entr.Priv.2)

Nos demais dias, são momentos não presenciais realizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem “Colaborar”, e “são compostos por atividades web como as webaulas, avaliações virtuais, produções textuais, livros digitais, fórum de discussão e sistema de mensagens” (idem, p.9). A webaula,

(...) consistiu-se de um hipertexto, elaborado pelo professor especialista cujo objetivo é o de ampliar, aprofundar conhecimentos, e é um rico instrumento pedagógico que utiliza recursos ampliados, dialógicos e interativos para potencializar a construção do conhecimento (p.9).

Este hipertexto elaborado pelo professor especialista fornece subsídio teórico à disciplina, auxilia na realização das avaliações virtuais e na participação do fórum de discussão. A participação no fórum é semanal e as avaliações virtuais são em número de duas para cada disciplina.

O fórum é o espaço para interação e discussão com os colegas de turma e de outros polos distribuídos pelo Brasil. É recomendado que os estudantes participem, mas não é uma tarefa valorativa.

Para as avaliações virtuais, o estudante pode consultar aos materiais didáticos. Elas são obrigatórias. E junto com a produção textual interdisciplinar em grupo elas compõem um conjunto de atividades chamado de *portifólio*, disponibilizadas pelo curso no ambiente colaborar. Essa produção em grupo é uma atividade relacionada com os conteúdos trabalhados que busca estabelecer uma relação entre teoria e prática, e aplicação dos conteúdos à realidade local (GUIA DE PERCURSO, 2017).

No início do semestre, o estudante recebe um material didático impresso, composto por um livro texto, para cada disciplina. Esse material é desenvolvido pelo professor especialista para oferecer embasamento teórico para as disciplinas, realização das atividades programadas, participação e compreensão da teleaula e da webaula, além de ser um componente obrigatório das provas presenciais.

Neste ambiente, o estudante também tem acesso à biblioteca digital, espaço que são disponibilizadas as teleaulas, bibliografia básica, sugestões de leituras complementares, dentre outros materiais. Há também uma biblioteca física no polo para dar suporte na realização das atividades. Complementa o Entr.Priv.1,

Eles tem um campo, no ambiente virtual deles que tem as leituras complementares, aí tem os livros na área da EF, aí eles conseguem acessar o link que vai diretamente para o artigo referente ao assunto. Nunca teve nenhum problema de acesso. A UNOPAR da o livro didático e eles tem esse material complementar, cada disciplina tem um livro, tem as literaturas básicas de cada disciplina e tem os artigos, tem muito mais artigo que livro para estudar (*Entr.Priv.1*)

O Guia de Percurso (2017) recomenda que os estudantes consultem semanalmente sua linha do tempo de atividades e o cronograma do curso para organização do tempo e prazos a serem cumpridos com a entrega das atividades.

O sistema de avaliação do curso é constituído por uma prova presencial por disciplina com peso 7 na média final e pelo conjunto de atividades web realizadas no decorrer do semestre com peso 3 na média final. As disciplinas de estágio<sup>33</sup>, TCC ou projeto de ensino<sup>34</sup> também há relatórios textuais.

As provas presenciais, realizadas individualmente, são compostas por 2(duas) questões dissertativas que correspondem a 50% (cinquenta por cento) do valor da prova e por 10 questões objetivas que completam os outros 50% (cinquenta por cento) (GUIA DE PERCURSO, 2017, p.19).

As atividades web são compostas por duas avaliações virtuais por disciplina, uma produção textual interdisciplinar que deve ser realizada em grupo durante o semestre, uma apresentação presencial da produção textual em grupo e uma participação no Ambiente Virtual de Aprendizagem, como os fóruns das disciplinas (GUIA DE PERCURSO, 2017, p.20).

Sobre essas atividades, alerta o Entr.Priv.1 que elas acabam tendo pouca qualidade, reflexo, acredita, da falta de leitura.

O **trabalho escrito** não sou eu que corrijo, é a tutora online que devolve via web para eles, só que alguns me mandam para ver se está bom, está legal, e através da escrita da para ver que **a leitura é muito pobre, muito simplesinha**, você percebe que não tem uma visão geral do que está escrevendo e isso está acontecendo hoje, o aluno não lê, não escreve. Na apresentação de uma aluna aqui da graduação e você percebe que ela não sabe nem ler (...) (Entr.Priv.1)

A não realização da prova presencial, sem justificativa, já remete a reprovação automática na disciplina. O aluno pode solicitar segunda chamada, que é realizada na semana seguinte à prova regular mediante o pagamento de um boleto. Se não pagar, o pedido é invalidado.

Se o aluno tiver um conceito inferior a 50% nesta prova ele pode agendar com a coordenação uma prova de recuperação. Se o conceito, abaixo de 50%, se repetir, ele é reprovado e tem que cursar a disciplina novamente em regime de dependência.

O aluno é aprovado na disciplina se,

---

<sup>33</sup> O **estágio curricular** é componente obrigatório que tem como finalidade assegurar aos graduandos experiência com a prática profissional em ambientes escolares. Ele é realizado a partir do 5 semestre do curso com uma carga horária de 400horas.

<sup>34</sup> Sistematização de um **projeto de ensino** direcionado para o ensino da Educação Física na Educação infantil, fundamental e médio, articulado com as experiências desenvolvidas ao longo do curso nas disciplinas e práticas pedagógicas.

- I- Obter conceito S<sup>35</sup> – suficiente ou superior, resultando da soma da prova presencial, mais a nota das atividades web;
- II- Cumprir as atividades web previstas para o semestre e o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de participação nas teleaulas e aulas-atividades (GUIA DE PERCURSO, 2017, p.20).

Em suma: de acordo com o Guia de Percurso (2017), o aluno precisa realizar todas as atividades web, obtendo conceito mínimo em todas elas; participar de pelo menos 50% das teleaulas e aulas-atividade; e ter conceito superior a 50% na prova presencial.

Para integralização curricular e conclusão do curso, o aluno ainda precisa cumprir 200 horas de atividades complementares obrigatórias por meio da participação em atividades promovidas pela UNOPAR ou outras instituições de ensino, tais como: I- participação em cursos, congressos, seminários, palestras, conferências, etc.; II – programas de iniciação científica, projetos de ensino, pesquisa e extensão; III – monitoria acadêmica; IV – visitas técnicas; V – estágio curricular não obrigatório; VI – disciplinas cumpridas em outros cursos da UNOPAR; dentre outras atividades de pertinência para a formação acadêmica do aluno devidamente justificadas e validadas pelo colegiado do curso (GUIA DE PERCURSO, 2017).

O Sistema de Ensino Presencial Conectado a modalidade a distância ofertado pela UNOPAR é organizado a partir de uma equipe multidisciplinar. Faz parte desta equipe: professor especialista, tutor a distância<sup>36</sup>, e o tutor presencial. Suas funções, respectivamente:

---

<sup>35</sup> EX- Excelente (90 a 100%); MB-Muito Bom (80 a 89%); B-Bom (70 a 79%); **S- Suficiente (60 a 69%);**I-Insuficiente (até 59%);

<sup>36</sup> Este tutor, também chamado de tutor online ou tutor virtual pelo Guia de Percurso.

## Quadro 1: Equipe pedagógica multidisciplinar UNOPAR

- Professor especialista –docentes com formação na área do curso e em áreas afins de acordo com as disciplinas que compõem a matriz curricular, com titulação que privilegia mestres e doutores, são responsáveis por ministrar as teleaulas; selecionar, planejar e desenvolver o conteúdo das aulas; elaborar, redigir o material de apoio e da aula-atividade; acompanhar a aula-atividade e participar do planejamento, na organização e na orientação das atividades estágio e trabalho de conclusão de curso quando houver (p.9).
- 
- Tutor online (distância)–profissional com formação na área do curso, que acompanha o processo de ensino e aprendizagem do aluno como mediador e é responsável pela aproximação e articulação entre os alunos, tutores presenciais e professores especialistas. Desempenha papel importante no atendimento ao aluno, acompanhando o processo de construção da aprendizagem, em conjunto com o docente. Esse tutor tem como função orientar os alunos, por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem “Colaborar”, na realização das atividades, prestando esclarecimentos das dúvidas e procedimentos e buscando dirimir as dúvidas que possam surgir. Você terá contato com seu tutor a distância, no Ambiente Virtual de Aprendizagem, na Sala do Tutor, espaço no qual ele estará à disposição para orientá-lo e responder suas dúvidas. Além disso, pelo Sistema de Mensagens você receberá e poderá enviar mensagens ao seu Tutor a distância (p.9-10).
- 
- Tutor presencial –profissional com formação na área do curso que acompanha presencialmente, no polo de apoio presencial, o processo de ensino e aprendizagem do aluno. Atua como mediador, encaminhando dúvidas, sugestões, comentários e a participação dos alunos durante as teleaulas e aulas-atividades. É também responsável pelo registro da frequência dos alunos, aplicação das provas e acompanhamento das atividades de práticas pedagógicas, estágio e trabalho de conclusão de curso, sempre que houver. Suas ações devem motivar os alunos a progredir no curso, como também estimular a responsabilidade, comprometimento, disciplina e organização da sala de aula (p.10)

Fonte: GUIA DE PERCURSO UNOPAR (2017)

Em linhas gerais, os professores especialistas entram em contato com o estudante durante as teleaulas ao vivo semanais. O tutor a distância acompanha os estudantes no AVA Colaborar. E o tutor presencial semanalmente nos encontros presenciais do polo.

### 3.1.2. Dinâmica curricular e pedagógica: UFG

A Faculdade de EF e Dança da FEFD realizou dois cursos na modalidade a distância, sendo: Licenciatura em EF na Modalidade a distância vinculada a Universidade Aberta do Brasil - UAB (2009); e Licenciatura em EF na Modalidade a Distância do Programa de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor (2011). O encerramento deu-se em 2016.

Uma das justificativas para criação do curso foi a grande demanda por professores de EF para atuar na Educação Básica na rede pública no interior do Estado de Goiás. Segundo o PPC-UFG (2009), havia uma demanda estimada de 400 vagas nas escolas e demais campus de atuação no esporte e lazer nos polos atendidos.

O curso tem duração mínima de 8 (oito) semestres e máxima de 14 (quatorze) semestres, com carga horária para integralização de 2872 horas, contando as 200 horas de horas complementares. Seu objetivo é,

(...) formar professores com capacidade para atuar nas diferentes manifestações e expressões culturais do movimento humano, com ênfase na produção de conhecimento e no fomento à intervenção acadêmico-profissional no sistema educacional básico e nas práticas educativas de saúde, esporte e lazer social, que interagem historicamente e no cotidiano com a escola, a cultura e a sociedade (PPPUFG, 2009, p.4).

O curso de Licenciatura em EF da UFG na modalidade de ensino à distância tem como preocupação a formação docente pautada no desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

Atuar e refletir criticamente acerca de suas funções formadora, pedagógica, científica, política e social; Atuar nos diferentes espaços e dimensões da Educação Básica, dentro da perspectiva das práxis pedagógica e social; Desenvolver a atitude científica por meio da pesquisa, da reconstrução do conhecimento e de avaliações sócio-culturais do movimento humano, com foco nas diferentes formas de educação corporal, visando à produção e à ampliação do acervo cultural humano; Atuar na gestão de políticas educacionais; no trabalho pedagógico; no ensino, aprendizagem, planejamento e avaliação pedagógica; e em projetos educacionais na escola e em outros espaços educativos onde se insere a corporalidade humana; Atuar no universo da corporalidade humana, sob a perspectiva do ensino crítico e reflexivo, e na produção e reconstrução do saber da educação e da cultura; Compreender os métodos de produção de conhecimento, objetivando a (re) construção de saberes docentes em EF; Compreender a complexidade dos processos objetivos e subjetivos de formação e desenvolvimento humanos; Compreender as relações que permeiam o corpo e suas interfaces com a educação, o lazer, a saúde, a estética, a cultura, o mundo do trabalho e a sociedade; Desenvolver autonomia intelectual e profissional, possibilitando e fortalecendo a ação interdisciplinar e o trabalho coletivo na educação e na sociedade; Incorporar as tecnologias de comunicação e informação como mediadores do processo de ensino e aprendizagem (PPC-UFG, 2009, p.5).

Publicamente, dentre os princípios norteadores do perfil do egresso na UFG, visualiza-se a preocupação com o desenvolvimento da atuação nos diferentes espaços e dimensões da educação básica, dentro da práxis pedagógica e social; compreensão da

complexidade dos processos objetivos e subjetivos de formação, desenvolvimento humano, e sua função formadora, pedagógica, política e social (enquanto professor) nesse processo; e a atuação que está voltada para uma perspectiva de ensino crítico e reflexivo, esteja ele no âmbito escolar, da corporalidade humana, da atuação na gestão de políticas educacionais ou na pesquisa.

Em uma análise comparativa dos objetivos específicos e o perfil esperado do egresso de ambos os cursos, é possível perceber que a Unopar apresenta um caráter mais técnico e pragmático para a formação. O que significa capacitar o profissional para que ele seja capaz de executar determinado programa de atividades.

Já a UFG, demonstra a preocupação com a formação do sujeito, compreendendo da gênese da existência social, e cultural humana, à esfera do trabalho, do saber, da educação, e da escola, a fim de que ele sua atuação pedagógica esteja sempre aliado as necessidades colocadas pelo mundo social.

O curso de Licenciatura em EF da UFG acontece predominantemente a distância com 30% da carga do curso presencial.

As atividades a distância acontecem no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle. Esse ambiente dispõe das ferramentas e recursos necessários para interação professor-aluno, aluno-aluno, realização e registro das atividades, experiência e aprendizado. Além de criar um produto em suporte ou meio de comunicação não exclusivamente textual, como, por exemplo, animação, simulação ou hipertexto (PPC-UFG, 2009).

As atividades presenciais envolvem três momentos em cada disciplina: 1. Introdução ao semestre; 2. Atividades do núcleo específico; e 3. Atividades de encerramento e avaliação. As variáveis é que nas disciplinas de cunho teórico-prática, o segundo momento pode ser dividido em dois encontros presenciais e nas disciplinas teóricas, pode acontecer apenas o encontro introdutório e o avaliativo. Essas atividades presenciais são tidas como importantes para garantir a especificidade do curso. Elas são realizadas no pólo em dias predeterminados, preferencialmente no período noturno, em finais de semana e em períodos de férias escolares. E constam na agenda de cada semestre (PPCUFG2009).

O espaço para o desenvolvimento das atividades presenciais é de responsabilidade dos polos que deve providenciar alguns laboratórios específicos para que as atividades desenvolvam-se. No entanto, se na UNOPAR não há dificuldade com

a infraestrutura física e material, na UFG, pesquisas já apontaram que boa parte dos polos não consegue atender o que projeto aponta como necessário.

Outros recursos didáticos utilizados para facilitar os estudos: material impresso, com os aspectos do conteúdo de cada semestre; vídeos educativos, produzidos por cada disciplina para visualização dos aspectos técnicos, táticos e estéticos dos seus conteúdos, documentários, dentre outros vídeos produzidos pela equipe do CIAR; laboratório de tecnologia, localizado no polo com computadores, câmeras, scanners e projetor; espaço físico para atividades de EF, ginásios e quadras, salas, parques, campos e áreas livres; e bibliotecas, disponível no pólo composta por produção local e nacional adequada a linguagem da EF.

O curso de licenciatura em EF da UFG, também se desenvolve a partir de uma equipe multidisciplinar de professores. Sobre a função de cada um:

#### Quadro 2: Equipe pedagógica multidisciplinar UFG

- Professor autor (conteudista) – responsável pela elaboração da disciplina (plano de curso: objetivos, conteúdo, atividades e avaliação), material pedagógico (textos básicos da disciplina, unidades e leituras complementares), inserção da disciplina na plataforma Moodle (conteúdo, recursos, atividades, fórum, glossário e avaliação), elaboração dos encontros presenciais, relatório mensal das atividades e participações em reuniões e encontros sempre que solicitado. 
- Professor supervisor – responsável por desenvolver a disciplina acompanhando e supervisionando o trabalho dos tutores, realizando reuniões pedagógicas semanais para orientar a dinâmica da tutoria, estabelecendo estratégias de ensino e aprendizagem e participando do planejamento e execução da formação dos tutores. Planejar atividades pertinentes ao curso, incluindo os encontros presenciais e participar de encontros sempre que solicitado. 
- Tutor a distância (orientador acadêmico)<sup>37</sup> – mediador entre o professor autor, professor da disciplina, os tutores presenciais e os alunos dos polos. Este tutor precisa dominar o conteúdo da disciplina, participar das reuniões pedagógicas semanais, interagir com o tutor presencial, acompanhar e mediar o trabalho dos alunos, corrigir e dar retorno dos trabalhos acadêmicos em no máximo sete dias, e assegurar a qualidade do atendimento a esses alunos e suas necessidades referentes ao curso. 
- Tutor presencial – responsável pelo acompanhamento direto dos alunos no polo, também assegurando a qualidade no atendimento. Seu papel é orientar e acompanhar o cronograma das disciplinas; o acesso e o cumprimento das atividades do aluno no AVA, orientando, tirando dúvidas e direcionando a discussão; entrar em contato com

<sup>37</sup> No curso de licenciatura em Educação Física a distância da UFG, o tutor a distância recebe o nome de orientador acadêmico.

os alunos indicados pelo tutor a distância, estimulando e motivando a presença deles no curso; aplicar, acompanhar, preparar os recursos didáticos, equipamentos necessários e registrar presença dos alunos nos encontros presenciais; participar do fórum de tutores; assegurar o bom funcionamento do polo, do curso, das instalações, equipamentos, biblioteca etc.

Em ambos os cursos, o corpo docente basicamente se estrutura com um *professor efetivo* da instituição que assume a disciplina, um *tutor a distância* que vai acompanhar o andamento das atividades via plataforma virtual, e um *tutor presencial*, responsável por fazer o acompanhamento no polo e organizar os encontros presenciais. As principais alterações se dão na responsabilidade e importância atribuída a cada função.

### 3.1.3. Entraves e possibilidades na proposta dos cursos: IES privada

Na IES privada, os entrevistados foram os tutores presenciais. Após identificar, através do projeto político pedagógico, os objetivos e funcionamento do curso, os tutores presenciais foram entrevistados para apontar os entraves e possibilidades do curso. Foi percebido:

- Ausência e/ou demora na interação entre professor-aluno; tutor presencial-tutor a distância;

O professor tem contato com o estudante através de chats, com o tutor online, e tem os e-mails, mas a dificuldade é a demora do tutor online, ou não responde, mas tem o grupo de whatsapp que eu mesmo tento responder de uma forma mais simples (*Entr.Priv.1.*).

O principal contato é comigo, até mesmo durante a semana, eles estavam reclamando até a pouco que o tutor online não estava respondendo, aí eu passo a reclamação para o coordenador do polo (...). Com o tutor online eu quase nunca tenho relação (*Entr.Priv.1.*).

Eu não estabeleço nenhuma relação com eles (tutor online), tudo que é necessário resolver eu resolvo eu e o aluno, quando é algo mais problemático aí é o aluno, o tutor online e a coordenação (...) e também não estabeleço relação com o pessoal de londrina, eu recebo tudo por email(*Entr.Priv.2.*).

- Distanciamento do professor da disciplina, e o direcionamento para o tutor presencial das perguntas que deveriam ser direcionadas para o professor especialista.

Na verdade o que tem as vezes é a falta do contato com o professor e com isso nossa formação é um pouco diferenciada. Eles já vem com

uma proposta de aula pronta, um plano de aula preparado, e as vezes são milhares de perguntas ao mesmo tempo porque são milhares de alunos assistindo a mesma aula (teleaula), ou seja, se há uma duvida, nesse primeiro momento há esse distanciamento (*Entr.Priv.2*).

Os alunos conseguem fazer pergunta para o professor, mas tem esse entrave da distância. Imagina uma pergunta virtual de 400 polos, é impossível em tempo de aula o cara responder 30 perguntas, esse tempo é impossível, aí depois acabam fazendo essas perguntas pra mim (...) Se terminou a aula, eles tem algumas perguntinhas sobre a aula (...) tem muitas perguntas que fogem da sua linha conhecimento, porque eu não tenho conhecimento de todas as áreas, eu não tenho especialidade em todas as áreas, as pessoas são limitadas (*Entr.Priv.2*).

Eles veem o tutor como professor, porque na verdade eu sou o professor da prática, porem sou professor também em outro espaço e eles acham que estou inserido no processo. Então eu vejo que eu tenho certo compromisso tem contribuir com o processo da educação, eu tento ler e não chegar aqui despreparado, porque me perguntam mesmo (*Ent.Priv.2*)

- Material de aula já pronto para o tutor;

A aula atividade sempre é algo relacionado a aula da web que é a mesma aula par ao brasil inteiro, eles passam roteiro de aula e da prática também, eu fico responsável por esse acompanhamento aqui e na aula prática (*Entr.Priv.2*)

(...) eu recebo um plano de aula totalmente pronto na verdade, é uma atividade (aula atividade) que eles tem que fazer e aí faço algumas mediações e tiro algumas dúvidas, é uma atividade geralmente em grupo (...) que eles fazem toda semana aqui comigo (...) é um evento bem tranquilo (*Entr.Priv.1*).

“Eles (a instituição) já vem com uma proposta de aula pronta, um plano de aula preparado (*Entr.Priv.2*)

“Na aula prática eu (até) tenho certa autonomia porque vou estar acompanhando, mas na parte teórica, da disciplina, de forma alguma. As vezes eu entro como um debatedor, para construir algo mais bacana. Tem pergunta muito tosca que pode ter resposta mais inteligente (*Entr.Priv.2*).

As aulas práticas são de 3horas (...) recebo o plano de aula mastigadinho mas faço algumas mudanças. Eu pego o que tem que fazer mas tem algumas coisas que eu altero dependendo do perfil (*Entr.Priv.1*).

- Atividades aquém da capacidade dos alunos;

Às vezes eu critico a proposta que vem pra mim que eu acho muito pouco, eu tento sempre fazer um pouco mais daquilo que me é solicitado, eles tem capacidade intelectual de produzir mais, aquela

coisa de tirar seus alunos da zona de conforto, e aqui eu faço muito, bato de frente, apresento algo além do que é dado (*Entr.Priv.2*)

- Falta de autonomia no processo de ensino e aprendizagem;

Eu acho o papel do tutor muito limitado, muito muito mesmo. O mercado hoje está jogando os doutores para a rua. Não é porque eu sou apenas especialista que eu não consigo conduzir uma turma com uma linha de conhecimento bacana (...) a gente costuma avaliar muito título (...) (*Entr.Priv.2*).

E dentre as possibilidades, apontaram:

- Ser tutor presencial não é uma tarefa muito complexa

(...) na minha concepção ser tutor é bem tranquilo, e pra mim não vejo tanta dificuldade apenas tem que correr atrás de algumas coisas, mas tudo bem faz parte do processo (*Entr.Priv.1*).

- Não há dificuldades com o material pedagógico e infraestrutura

(...) e material é tranquilo, a quadra têm a da escola, os outros polos também tem, material aqui a gente pede e a escola compra. Temos uma listagem que é feita no início do semestre, e o que a gente pede eles compram (*Entr.Priv.1*)

- O tempo do encontro presencial em dias de aula prática é suficiente, mas o tutor precisa otimizar o tempo

(...) é suficiente quando o tutor consegue programar esse tempo e fazer de forma correta. Eu que faço esse encontro. Recebo o plano de aula mastigadinho mas faço algumas mudanças. Faço o que tem que fazer mas tem algumas coisas que altero dependendo um pouco do perfil (...) (*Entr.Priv.1*).

(...) é para ser assim, mas sabemos que tem gente que não faz, tem gente que faz o segundo momento de aula (teleaula)<sup>38</sup> como aula prática e aí é insuficiente, se o tutor for fazer isso é totalmente inviável. O ideal é terça-feira em sala e quinta aula prática, e a coordenação do curso diz que tem que ser assim (...) (*Entr.Priv.1*).

- A quantidade de encontros presenciais é suficiente, pois muitos alunos já vêm com uma vivência prévia com as práticas corporais

(...) meus alunos vem de uma militância no esporte muito forte, então o cara do futebol consegue dar uma aula de futebol (...) aqui o nicho de mercado é para ex atleta, ex jogador, de futebol, vôlei, jogou fora do brasil (...) 70% vem de militância em alguma modalidade esportiva e os demais já conhecem e gostam de fazer aula esportiva. Para a

---

<sup>38</sup> Nas disciplinas práticas, como jogos e brincadeiras, por exemplo, além dos encontros que acontecem semanalmente, de 3 horas, (terça ou quarta-feira), para assistir a teleaula, eles ainda têm em outro dia da semana (quinta-feira ou sábado), um novo encontro, de 3 horas, para a realização da aula prática. Mencionam que quando os tutores realizam a aula prática no mesmo dia da teleaula sobra apenas uma hora para a prática.

faculdade eu acho pouco, mas é o que eu coloco para os meus alunos, você quer especializar em algum esporte, vai procurar o curso específico daquele esporte, você quer aprender vôlei, procura a federação, aprofunda regras e arbitragem (*Entr.Priv.2*)

*para eles que não vão trabalhar o conteúdo de alto rendimento na escola é suficiente, porque na escola te dão essa abertura, eu não tenho que trabalhar aprofundamento com um grupo escolar onde nem todos os alunos se atraem (...)Então eu vejo que dentro do contexto prático é pouca coisa é, eles vem com muita coisa de fora, não bagagem científica, uma bagagem prática, de saber como que joga (*Entr.Priv.2*)”.*

- A qualidade da formação e apropriação dos conhecimentos depende do estudante

A ideia do curso é bacana, da para formar o professor, mas a qualidade depende do aluno (...) (*Entr.Priv.2*)

(...) o diferencial depende do perfil do aluno, do aluno que está buscando essa formação. Porque se você veio para o curso conhecer sobre o campo da EF, se você tiver interesse, você vai embora e você conhece. Então eu não posso dizer que um curso a distancia é bom ou ruim eu acredito que existe pessoas que vem com objetivo bom ou ruim, a culpa não é da instituição (...) (*Entr.Priv.2*).

(...) existem aqueles alunos do presencial que não vai dar em nada (...) então eu faço essa balança, apesar da dificuldade de conteúdo, de encontro diário com o professor, a carreira profissional vai depender exclusivamente do aluno que vai querer buscar um pouco mais (...) então eu falo, vai buscar uma especialização, um mestrado, um doutorado, porque a partir do momento que você busca mais uma graduação, você consegue nivelar um pouquinho (...) (*Entr.Priv.1*)

Em linhas gerais, percebemos que o curso oferece um padrão básico para funcionar, pois não há dificuldades de infraestrutura física e material. Os polos da instituição se localizam em escolas que já tem quadra, e todo material que é solicitado, a escola disponibiliza. Tem uma listagem que é feita no começo do semestre, e o que é pedido, essa escola compra. Na IES pública, toda infraestrutura física e pessoal dos polos é de responsabilidade do município (BRASIL, 2006)<sup>39</sup>.

Mas apesar da infraestrutura funcionar, na prática os próprios tutores expressam insatisfação em relação à insuficiência e aprofundamento da formação. Está tudo pronto

---

<sup>39</sup> No sistema UAB, aos Estados e Municípios, é atribuída a responsabilidade de indicar os nomes de professores da rede pública para a função de coordenador de polo e de tutor presencial, e a responsabilidade pela infraestrutura dos polos (BRASIL, 2006).

do mesmo jeito para todos os alunos, o pacote do curso já está pronto. Esta ação afeta diretamente a qualidade da formação acadêmica.

Apesar de não contar com uma análise mais aprofundada sobre o assunto, ANESE e AZEVEDO (2015), que investiga o perfil dos alunos de graduação do curso de EF a distância na Unopar do Estado do Mato Grosso, assinalam que 68% dos estudantes acha que o curso cumpre *parcialmente* seus objetivos e 21% responderam que o curso *não cumpre nem parcialmente* seus objetivos. Representando, portanto, descontentamento também dos estudantes quanto ao andamento da formação.

Com a atual estrutura docente desta IES, há uma carência de contato do aluno com o professor especialista. Ou seja, tem um professor especialista com mais conhecimento específico da disciplina com a incumbência de atuar apenas na sua área de conhecimento, mas não tem tempo hábil para ajudar todos os alunos; e tem o tutor presencial que teria este tempo por estar mais próximo dos alunos, mas não consegue dar conta da especificidade de todas as disciplinas que ele acompanha.

Na EAD o aluno recorre a quem está mais perto e acessível para responder suas perguntas, e no caso desta IES privada o tutor presencial por vezes assume o protagonismo deste professor, que teoricamente seria mais “frágil”, sem o reconhecimento pessoal, financeiro, e especialização devida.

E esse mesmo tutor não tem qualquer autonomia sobre o plano de aula. Isto reflete um dissabor em relação a submissão do seu conhecimento e sua autonomia enquanto formador, ao professor doutor da universidade. Mas em contrapartida não se manifesta porque institucionalmente entende que seu papel é simples, inclusive relata que “a rotina é branda e legal”, e uma “possibilidade de ganhar experiência no ensino superior” (*Entr.Priv.1*).

Na famosa fórmula de Marx “a religião é o ópio do povo”, o Estado fez com que o povo aceitasse a miséria e o sofrimento (injustiça social) com esperança de recompensa em uma vida futura, ou como resignação do pecador em vidas passadas. Nesse infortúnio, o homem religioso ficava alheio a realidade. A religião, assim como toda ideologia, é uma atividade de consciência social, que consiste na substituição do real pelo imaginário (CHAUÍ, 2008).

Ou seja, o tutor presencial, no caso desta instituição, não consegue perceber que está em uma situação de precarização e marginalização do seu trabalho pelo fato de estar entranhado dentro de uma estrutura cuja qual ele conhece de forma abstrata e

ilusória. Não lhe compete indagar como tal realidade foi concretamente produzida. À ele cabe apenas aceitar e agradecer.

Sobre a comunicação entre os docentes (tutores e professores especialistas) no decorrer da atividade pedagógica, relatam que é praticamente inexistente. O tutor online muito pouco é citado. E o professor especialista só entra em contato diretamente com os estudantes através das teleaulas.

Quanto aos encontros presenciais, o *Entr.Priv.2* afirma questão suficientes porque boa parte dos estudantes são ex-atletas, com domínio da parte prática das modalidades esportivas, conhecimento que já é previamente suficiente para dar aula em escola.

E aí afirma que se o estudante quer se aprofundar naquele conhecimento, ele deve correr atrás, assim como no presencial.

é o que eu coloco para meus alunos, você quer se especializar em algum esporte, vai procurar o curso específico daquele esporte, quer aprender o vôlei, procura a federação, aprofunda regras e arbitragem, porque o professor não tem que ser arbitro (...) (*Entr.Priv.2*).

Em contato com o discurso de verdade do tutor, recorremos a uma característica da ideologia, destacada por Chauí (2008), por ser ela um processo pelo qual as ideias da classe dominante se torna a própria ideia de todas as classes sociais.

A ideologia consiste precisamente na transformação das ideias da classe dominante em ideias dominantes para a sociedade como um todo, de modo que a classe que domina no modo material (econômico, social e político) também domina no plano espiritual (das ideias) (CHAUÍ, 2008,p.88).

O argumento da prática profissional embasada no saber fazer é preocupante, pois retrocedemos e legitimamos o discurso da pós-modernidade. Silva (2008)<sup>40</sup> em um artigo sobre os quatro pilares da educação em destaque no *Relatório para a Unesco Educação: um tesouro a descobrir*, relata que o *aprender a fazer* (um destes pilares),

---

<sup>40</sup>Silva (2008) realiza uma análise e discussão sobre a sociedade e os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos, que estão presentes no Relatório para a Unesco (*Educação: um tesouro a descobrir*).Esse relatório aponta explicações, pistas, recomendações, objetivos e metas sobre o rumo da educação na sociedade do século XXI; e desenvolve uma concepção que compreende a educação por toda a vida, de modo que o indivíduo consiga acompanhar o acelerado ritmo em que as transformações da sociedade ocorrem (SILVA, 2008).

está diretamente ligado ao mundo do emprego e à formação profissional, destituindo da universidade a responsabilidade pela formação dos ideais.

O conhecimento torna-se mais uma mercadoria a ser vendida nas prateleiras das instituições. Desfazem-se assim as pretensões de emancipação humana para ajustar-se à relação mercadológica (...) Deslegitima-se, assim, a busca da essência, do universal, do sentido, para a lógica formalizada (p.371-372).

Neste contexto, as instituições têm sido chamadas para formar competências. O *Entr.Priv.2* entende que o domínio (mínimo) da parte prática das modalidades esportivas é (mais que) suficiente para dar aula na escola, já que este espaço não exige aprofundamento técnico e tático das práticas corporais. Por isso, aponta sua não preocupação com a quantidade de encontros presenciais. Em um momento que já compreendemos que a EF é muito mais que o saber fazer.

Ventura (2011, p. 85) apresenta que a EF é uma disciplina pedagógica,

(...) cujo objeto de estudo é a Cultura Corporal, que se apropria de temas oriundos do conhecimento popular (a ginástica, a dança, a luta, o jogo, o esporte, dentre outros) dando-lhes um tratamento pedagógico e científico, a partir dos postulados das teorias que integram as ciências da saúde e as ciências humanas e sociais. Isso, para constituir seu campo epistemológico e desempenhar seu papel social que é, a meu ver, a “formação humana” dos indivíduos, para que eles possam compreender suas possibilidades nos campos da educação, da saúde, do lazer, do trabalho, bem como nas relações sociais com outros indivíduos.

Portanto, todas as experiências de intervenção profissional devem ser articuladas com sistematização teórica, balizadas por posicionamentos reflexivos com consistência e coerência conceitual e não balizados pela experiência pessoal enquanto ex-atleta, ou praticante. Essa prática desconsidera a necessidade de uma formação acadêmica científica.

Todavia entremeio entraves e possibilidades, ambos os tutores reforçam que o curso acontece, “*a ideia é bacana e vai formar o professor*”. Mas a qualidade da formação e apropriação do conhecimento, na verdade depende do estudante.

No curso a distância tem muito preconceito, é supletivo é, mas no presencial também é, formar em EF todo mundo forma, mas ser profissional não é para todo mundo (*Entr.Priv.2*)

Esse é o exemplo do (típico) discurso neoliberal que responsabiliza o indivíduo e retira a responsabilidade do estado ou da instituição. Credita ao estudante que sua formação vai depender exclusivamente do seu esforço individual, e descredita seu

contexto social, econômico, e o compromisso político pedagógico do curso com a formação.

Ivo Tonet no prefácio *A ideologia alemã* de Marx e Engels (2009) demarca,

São as relações materiais, concretas, que os homens estabelecem entre si que explicam as ideias e as instituições que eles criam. Por isso mesmo, para se ter uma compreensão adequada da realidade, não se pode nem partir nem permanecer no mundo das ideias. É preciso buscar a conexão do que elas têm com a realidade objetiva. Só essa conexão permitirá entender o que os homens pensam, porque pensam desse modo e também as ideias errôneas que eles criam a seu respeito (p.12).

Ou seja, não basta o indivíduo “querer buscar um pouco mais” se a ele não lhe é oportunizado as condições reais capazes de se desenvolver. Como ele vai saber que está sendo obscurecida a realidade, e negado o acesso as suas contradições inerentes?

A produção das ideias, das representações, da consciência está em princípio diretamente entrelaçada com a atividade material e o intercâmbio material dos homens, linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens aparece aqui como direta exsudação do seu comportamento material (...). A consciência nunca pode ser outra coisa senão o seu ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo real de vida (MARX e ENGELS, 2009, p.31).

Por isso, é preciso analisar com criticidade a intencionalidade das IES privadas ao dizer que a qualidade da formação depende do estudante. Segundo Marx e Engels (2009),

São as relações materiais, concretas, que os homens estabelecem entre si que explicam as ideias e as instituições que eles criam. Por isso mesmo, para se ter uma compreensão adequada da realidade, não se pode nem partir nem permanecer no mundo das ideias. É preciso buscar a conexão do que elas têm com a realidade objetiva. Só essa conexão permitirá entender o que os homens pensam, por que pensam desse modo e também as idéias errôneas que eles criam a seu respeito (p.12).

Ou seja, os homens são o que vivem, e o que suas condições reais de vida lhes permitem ser. Por isso, “não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência” (MARX E ENGELS, 2009, p.32). **Nesse sentido**, o currículo é sim um processo de seleção cultural e ideológica.

#### 3.1.4. Entraves e possibilidade na proposta dos cursos: IES pública

É possível perceber a partir do quadro 1 e 2 que a equipe pedagógica multidisciplinar dos cursos de licenciatura a distância da IES pública e privada, em questão, são semelhantes, mas vamos perceber algumas diferenças na condução do curso.

Sobre os entraves apontados pelos orientadores acadêmicos, estão relacionados:

- Ausência e/ou demora na interação entre professor-aluno; tutor presencial-tutor a distância
- A própria política da UAB com sua logística já pré-determinada
- Desqualificação da função do professor
- Professor/orientador/tutor não tem a EAD como uma atividade de trabalho exclusiva
- Tutor presencial por vezes é acionado para tirar dúvidas dos estudantes que deveriam ser solucionadas pelo orientador acadêmico ou professor formador;
- Insuficiência de encontros presenciais;
- Proposta que está se constituindo: problemas de ordem material como acesso a internet; e perfil de alunos que estão por um período significativo longe da vida escolar;

E dentre as possibilidades:

- A comunicação entre os sujeitos acontece: professor formador, orientador acadêmico e tutor presencial;
- É garantido autonomia e protagonismo na atuação docente do orientador acadêmico;
- É um curso que já tem resultados positivos. Não há problemas com a especificidade da formação e sim com a política pública.

É possível perceber que há divergências entre os cursos, acerca dos entraves e possibilidades.

Ou seja, na IES pública os entrevistados transparecem que há comunicação entre os sujeitos. O tutor a distância no momento do planejamento e andamento da disciplina com o professor supervisor; e o tutor a distância com o tutor presencial no momento de organizar o encontro presencial, estabelecer contato com algum estudante, dentre outras coisas.

Mas sobre o direcionamento das perguntas para o tutor presencial que acontece na IES privada, o *Entr.Publ.2* relata que na IES pública também acontece. E isto apesar de inevitável acaba sendo um ponto negativo, pois, pela quantidade de conteúdos que este tutor precisa se apropriar, fica complicado para ele dar conta de dar uma resposta sempre acertada, propícia.

A relação com o tutor presencial sempre foi boa, mas depende porque são vários, mas de modo geral eram participativos, engajados, conheciam os alunos, então eles alimentavam com informações bem específicas do local, mas a questão acadêmica, talvez por ser uma grande demanda de trabalho por acompanhar várias disciplinas que aconteciam simultaneamente, muitas vezes ele não conseguia inteirar do conteúdo, das atividades, do que estava acontecendo na disciplina e isso as vezes gerava algum desconforto, dificuldade, porque eles também tinham que tirar algumas dúvidas dos alunos e informações que ficavam confusas, contraditórias (*Entr.Publ.2*).

O material de aula é elaborado pelo professor supervisor, mas avalia o *Entr.publ.1* que ao orientador acadêmico (tutor a distância) lhe é garantido autonomia e protagonismo na sua atuação docente, pois tem liberdade de acrescentar alguma leitura, ou fórum, de acordo com a necessidade da turma. Descreve que havia reunião com os professores formadores antes de a disciplina começar (para discutir a proposta dos encontros, e avaliações de todo o processo formativo), e durante a disciplina, sendo uma ou duas por mês. Relata que o diálogo era bem atuante.

Tinha a reunião com os professores formadores, antes da disciplina começar e depois acontecia uma vez ou duas por mês (...) e sempre tinha um contato por e-mail, a gente perguntava e os professores sempre respondiam (*Entr.Públ.1*)

Ou seja, os orientadores acadêmicos da IES pública garantem que a partir do diálogo com o professor supervisor, é possível ter certa autonomia no processo pedagógico. No entanto, o papel da tutoria no contexto da UAB é um assunto frequentemente questionado.

A crítica é em relação à incongruência entre a qualificação destes docentes (orientadores acadêmicos), a responsabilidade e protagonismo assumido por eles no processo de formação, e o reconhecimento que não lhes são garantidos sob o ponto de vista financeiro e acadêmico (CRUVINEL, MORAES, e LAZZAROTTI FILHO, 2015).

A bolsa desqualifica a função de professor já que ela é insuficiente (ver tabela4) e temporária, o que gera desconforto e dificuldade, pois ele não pode contar como algo estável. O professor (tutor) assume uma disciplina no bimestre e não sabe se vai ter trabalho no próximo. Não há vínculo empregatício.

Tabela 4: Funções administrativas e pedagógicas destacadas no PPP (2009)<sup>41</sup> - UFG

<b>Funções administrativas</b> <sup>42</sup>	<b>Valor da bolsa concedida (Resolução CD/FNDE nº 8/10)</b>
Coordenação da UAB	R\$ 1.500,00 (um mil e quinhentos reais) mensais
Coordenação de Curso	R\$ 1.400,00 (um mil e quatrocentos reais) mensais
Coordenação de Polo	R\$ 1.100,00 (um mil e cem reais) mensais
<b>Funções pedagógicas</b> <sup>43</sup>	
Professor autor	R\$ 1.300,00 (um mil e trezentos reais) mensais acima de 3 anos de experiência, e R\$ 1.100,00 (um mil e cem reais mensais) menos de três anos de experiência
Professor supervisor	R\$ 1.300,00 (um mil e trezentos reais) mensais acima de 3 anos de experiência, e R\$ 1.100,00 (um mil e cem reais) mensais menos de três anos de experiência
Tutor a distância	R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) mensais
Tutor presencial	R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) mensais

Fonte: PPP (2009); Resolução CD/FNDE nº 8/10.

\*Não conseguimos os valores das funções administrativas e pedagógicas da UNOPAR.

Percebe-se que, há nuances diferentes no trabalho docente da EAD, mas todos com parcela de precarização. A remuneração da carreira do magistério superior, segundo a Lei nº 13.325, de 29 de julho de 2016, atualizada em 01.01.2017<sup>44</sup>, para um professor *especialista* auxiliar em início de carreira para *20 horas de trabalho*, somando o vencimento básico e a remuneração por titulação, recebe R\$2.408,08; e de um professor *mestre* também em início de carreira de R\$2.768,02. Logo, se compararmos os valores com a UAB, percebemos a precarização do trabalho do tutor acadêmico e dos outros profissionais que estão atuando no Sistema, tendo em vista as responsabilidades de cada função e jornada de trabalho.

Pesquisas como SCAFF, 2000; GIOLO, 2008; BARRETO, 2008; ALONSO, 2010; MALANCHEN, 2011 revelam a problemática que gira em torno da

<sup>41</sup> As responsabilidades de cada função estão atribuídas de acordo com a Resolução nº 26/2009.

<sup>42</sup> O valor da bolsa a ser concedida para as funções administrativas estão condicionadas à comprovação de três anos no magistério superior (Resolução CD/FNDE nº 8/10).

<sup>43</sup> O valor da bolsa a ser concedida é condicionada à comprovação de três anos no magistério superior para o Professor autor e Professor Supervisor, conhecidos respectivamente como *Professor pesquisador-conteudista* e *Professor pesquisador*. E para os tutores acadêmicos (a distância e presencial) a bolsa concedida é condicionada à comprovação de um ano em magistério na educação básica, pós-graduação concluída, ou vinculação a programa de pós-graduação em nível de mestrado ou doutorado (Resolução CD/FNDE nº 8/2010).

<sup>44</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm)

reconfiguração do papel do professor no contexto das orientações dos OI, demarcando o início do esvaziamento do trabalho docente ao baratear a formação e reduzir a função do tutor (professor) ao papel de tirar dúvidas de leituras ou como um mensageiro. Analisa a precarização e marginalização do trabalho docente na EAD, no que diz respeito à função, remuneração de seu trabalho, necessidade de conciliar o trabalho da EAD com a atividade docente cotidiana e o não pertencimento à instituição.

E em decorrência desse problema da precarização docente<sup>45</sup> acaba acontecendo também na IES pública, a ausência e/ou demora na interação entre professor-aluno; tutor presencial-tutor a distância.

O *Entr.Publ.1* assinala que por vezes há reclamações quanto a demora no feedback do professor, e do tutor para o aluno. E segundo ele essa demora prejudica o debate que deveria estar sendo gerado no fórum.

Outro entrave é a demora no retorno do professor e do tutor para o aluno, muito embora a gente assine o contrato que você precisa retornar o contato para o aluno em 24 horas, na prática não é o que se vê, o aluno posta mensagem e fica e fica (*Entr.Publ.1*)

O tutor precisa dinamizar a discussão e os estudantes precisam colaborar. Se o fórum é aberto no domingo, para acontecer durante a semana, e o estudante deixa para participar no dia que fecha o fórum só para ganhar seu ponto de participação; ou, o orientador acadêmico não provoca o debate durante a semana, a riqueza do processo se perde.

(...) o fórum não é um espaço para você simplesmente ir lá e digitar o que você entendeu do conteúdo, é para você conversar, é para você postar sua análise e discutir a análise dos colegas e isso eu acho um entrave (...) (*Entr.Publ.1*).

Essa demora na interação que prejudica a construção do debate semanal na plataforma, é na maioria dos casos ocasionado pelo mais grave dos problemas, segundo o *Entr.Publ.2*: o professor/orientador/tutor não tem a EAD como uma atividade de trabalho exclusiva. Para ele “se o professor não tem um tempo para se dedicar, fazer as leituras, para estar na plataforma, para entrar em contato com os estudantes, se ele não tem as condições materiais para isso, já é um entrave para a criação do curso (...)” (*Entr.Publ.2*).

---

<sup>45</sup> Consequências geradas pela discussão acerca da precarização docente (MALANCHEN, 2011; SHIROMA, 2003).

Mas essa modalidade, mesmo com os problemas operacionais já apontados, é a que vem ganhando mais visibilidade e revelando um grande crescimento na última década. Aliás, a EAD é uma política altamente atrativa aos OI por ser uma promessa de democratização de ensino, mediada pelas TIC, que atende as características deste modelo flexível de aprendizagem, e ainda com redução do custo financeiro (BARRETO, 2008).

De acordo com Cruvinel e Moraes (2017), a EAD é uma modalidade de educação que promete expandir as oportunidades de educação superior com economia de tempo e recursos. Uma forma mais rápida de resolver problemas imediatos relacionados à educação e à qualificação profissional, que inclusive tem encontrado bastante espaço na ilusória “sociedade do conhecimento” através de discursos e documentos produzidos pelos OI.

Todavia, tem sido frequentemente questionada pelo seu sentido operacional e renovação do diálogo entre professores e sociedade. Assim sendo, mesmo sem as condições ideais, o *Entr.Publ.2* relata que conseguia dedicar de 12 a 14 horas por semana, o que considera pouco, mas era o possível já que realizava o acesso de forma mais significativa no período noturno e nos finais de semana.

Eu acessava a plataforma diariamente, fazia um acesso no período da manhã e ficava mais tempo disponível no período noturno que era quando os alunos acessavam mais e tiravam as dúvidas. Mas o maior tempo que eu ficava concentrado era nos fins de semana (...) então se for contar assim eu dedicava de 12 a 14 horas semanais, o que eu acho pouco (...) (*Entr.Publ.2*).

Este horário que o orientador acadêmico relata acessar acaba sendo o horário que os estudantes mais acessam também para tirar dúvidas e realizar as atividades.

A pesquisa de Cruvinel, Lazzarotti, e Silva (2011) relata que o perfil dos estudantes do curso de EF da modalidade a distância da UFG é materializado por estudantes mais velhos, casados, do sexo masculino, com filhos, casa própria, que trabalham mais de 30 horas semanais. E na pesquisa de ANESE e AZEVEDO (2015), que investiga o perfil do estudante da Unopar no polo também conclui que este estudante tem outras responsabilidades além dos estudos e precisa dividir seu tempo entre trabalho (fixo com carteira assinada), filhos e estudos. A idade média é de 27 anos com predominância de alunos do sexo masculino. Logo, seria nos finais de semana que eles teriam mais tempo para se dedicar ao curso.

Outro entrave que aparece é para o aluno por se tratar ainda de uma proposta que está se constituindo. Primeiro, de ordem material, pois no interior não há internet de qualidade, muitos não tem computador em casa, não dominam essa linguagem, e começam o curso sem saber coisas básicas como baixar um arquivo da internet. E segundo, por se tratar de um perfil de alunos que estão por um período significativo longe da vida escolar. Então, rotineiramente tem dificuldades na apropriação do conhecimento e até mesmo de expressar suas dúvidas. E segundo ele,

(...) isso vai gerar outra demanda que os professores que trabalham na EAD também não estão preparados, que são as metodologias. De que modo nós vamos conseguir fazer esse processo de transmissão do conhecimento, garantir o acesso desse para que o aluno possa ter uma compreensão diferente de todo esse acervo que eles tem que acessar durante esse processo de formação (*Entr.Publ.2*).

Lazzarotti Filho et.al. (2015) apontam em sua pesquisa que a dificuldade com a internet agrava-se quando os estudantes são oriundos da zona rural e o polo fica longe das suas casas. A falta de domínio das TIC, compreendido como letramento ou alfabetização das mídias para seus usos, é apontado como um dos principais problemas e é enfrentado não só pelos estudantes matriculados, mas também pela equipe pedagógica, como também aponta o *Entr.Publ.2*.

Mas em contrapartida, o letramento digital também aparece como valorização positiva já que é uma possibilidade de superação do problema da falta de domínio das TIC por meio da apropriação das ferramentas digitais que dinamizam o processo de ensino-aprendizagem (CRUVINEL et.al., 2015).

Os entrevistados das *IES públicas* apontam em linhas gerais, que em termos de possibilidade desta formação a distância, é através das TIC que está a oportunidade e expectativa de promover o acesso ao conhecimento, qualificar pessoas em diversos cantos do país, aonde infelizmente a educação pública não chega, principalmente no ensino superior. E por se tratar de uma nova metodologia, em proposta que vai utilizar as mídias, as tecnologias, que já é uma demanda também para as aulas presenciais, enriquece a formação tanto dos professores quanto dos estudantes.

E um último entrave ainda apontado é insuficiência de encontros presenciais porque ainda é uma novidade de trabalhar com a EAD e, portanto há dificuldades. O *Entr.Publ.2* até ressalta que daqui um tempo a resposta dele possa ser diferente, quando mais experiência estiver sido acumulada neste trabalho. Mas hoje, analisa que o

encontro presencial ainda é um âncora e um porto seguro do professor, que é só nesse contato direto que as vezes ele consegue perceber se o aluno apreendeu o conhecimento.

Talvez uma melhor forma de começar seria com cursos semi presenciais, que tivesse mais encontros presenciais e alguns a distancia, talvez isso fosse mais produtivo em um contexto que nós também estamos aprendendo a trabalhar com a EAD. Nós fizemos o inverso, colocamos a maior parte da carga horária a distância e uma menor carga presencial, então acho que isso impacta diretamente na formação dos estudantes (*Entr.Publ.2*).

CRUVINEL (2013) também aponta que os encontros presenciais do curso eram insuficientes (no curso de EF a distância da UnB) para garantir uma boa formação em relação ao tempo destinado para a experiência e vivência da cultura corporal do movimento humano. E que apesar deste tempo ser individual, por envolver a formação de pessoas que já estão no campo de trabalho e outras que não, é muito curto no relógio para o professor conseguir trabalhar tudo o que precisa na disciplina.

*Entr.Publ.1* ressalta a necessidade de mais encontros presenciais, e que eles sejam mais produtivos, tanto por parte dos professores quanto pelos alunos, pois qualificaria a formação. Compreende que eles ainda não são suficientes para a experiência com as práticas corporais e para a formação de professores de EF, mas é o que temos.

(...) deveria ter mais encontros presenciais, mais aulas práticas, e mais produtivos, não só da parte dos professores e tutores a distância e presenciais, mas também dos alunos, porque muitas vezes o encontro presencial se perde, embora você tem uma proposta para encontros de quatro, cinco horas você vê que tem aluno que tem muito mais comprometimento que os alunos do presencial mas também tem muito aluno que não (*Entr.Publ.1*).

Mas, por também já ter trabalhado na administração, entende que a quantidade encontros presenciais não é um problema da instituição, mas sim da política. Já existe uma logística de verba máxima para os gastos com transporte e diária, destinada para aquela quantidade X de encontros, e por isso não é possível aumentar a quantidade, analisa *Entr.Publ.1*.

Para finalizar, relata o *Entr.Publ.1* que a relação com os alunos sempre foi harmoniosa, abrindo para que os alunos façam proposições, elogios, e tenham autonomia, dentro do possível para que eles também não façam apenas o que querem e não percam os prazos de entrega das atividades. Os alunos costumam ser participativos.

E há a possibilidade e flexibilidade para marcar um chat, sempre que há a necessidade de dialogar sobre alguma coisa específica com os estudantes.

O *Entr.Publ.1* parte da compreensão de que os entraves percebidos acerca da viabilização da formação de professores de EF a distância não tem relação com algo específico da EF. O curso pode acontecer a distância. Relaciona que no começo até questionou a proposta, buscando entender como seriam as aulas práticas, (por conta das aulas que teve na graduação), mas logo percebeu que esse não seria o problema.

Este mesmo entrevistado afirma que acredita na proposta, se surpreendendo com o desenvolvimento do curso. Ressalta que já ficou sabendo de vários alunos que foram aprovados em concursos e que, portanto, é uma possibilidade real de formação. O problema está na forma como a política direciona a condução do curso, que aí ocasiona os entraves apontados para a IES pública.

### 3.1.5. Síntese

O recorte sobre a estrutura dos cursos de licenciatura em EF público e privado: UFG e UNOPAR, nos mostra uma infinidade de contradições se pensarmos na luta para que a educação não se torne um negócio, que seja ela integral capaz de desenvolver todas as potencialidades e dimensões culturais, artísticas, intelectuais e sociais, no ser humano.

Após compreender através dos discursos o entendimento da educação enquanto sinônimo de mercadoria, com a reconfiguração do papel do professor, precarização docente, e o discurso das competências do saber fazer, é razoável atrelar a EAD a proposta neoliberal de educação, principalmente a proposta da IES privada.

A qualidade da educação que vem sendo difundida pelo Estado e pela iniciativa privada está diretamente relacionada à redução dos custos, ao aumento da produção, diminuição da mão-de-obra, ou seja, relaciona-se com o aumento da produtividade e portanto, do lucro do empresário<sup>46</sup>.

Para obter consenso e adesão espontânea para manter a hegemonia do seu projeto, a instituição privada utiliza instrumentos de linguagem para mascarar o real

---

<sup>46</sup> Educação a distância dá margem de lucro bruto de até 82% às grandes instituições: Apesar da diferença no preço com relação aos cursos presenciais (mensalidade da EAD chega a ser até 60% menor), Kroton, Anhanguera e Estácio indicam que EAD supera expectativas e querem investir mais na área.  
(Fonte: <http://www.acheseucurso.com.br/noticia.asp?tit=margem-de-lucro-em-ead-chega-a-82-por-cento&id=947>, 21/08/2011. Acessado em: 25/09/2017).

sentido da educação para o capital. No cenário em que se desenvolve a estrutura destes cursos, duas noções ideológicas procuraram explicar e garantir o êxito destas propostas educacionais: noção de qualidade total e a noção das competências.

O conteúdo da proposta de qualidade total na educação passou a ser defendida equivocadamente (ou de forma esperta) como alternativa ao quadro real educacional brasileiro envolto do arcabouço neoliberal. Os novos valores estão relacionados: racionalidade econômica; conceitos de eficiência, eficácia, produtividade e rentabilidade; enfoque técnico em detrimento da dimensão política, social e educacional; ranqueamento das escolas; métodos inadequados ou atrasados de ensino; conteúdos incompatíveis e anacrônicos; falta de produtividade e ineficiência dos professores; distanciamento entre quem pensa e quem executa; ou seja, tudo no âmago das teorias administrativas.

E o conteúdo da proposta da pedagogia das competências significa: dotar o indivíduo de comportamentos “flexíveis”, preparando-o para se adaptar as constantes transformações das relações sociais de produção; transitar para formas mais flexíveis de trabalho sem abdicar da expropriação da subjetividade do trabalhador; exigência de novas habilidades para atender as demandas do mundo produtivo; o conhecimento prático secundarizando o olhar teórico/reflexivo sobre os saberes escolares.

O professor é visto como um profissional da prática, onde seu papel se resume a transmitir conhecimentos e não produzir saberes. Isso significa que a formação teórica é necessária, mas o que importa é resolver o que está posto, resultado do conhecimento prático.

#### 3.1.5.1. Eficiência, eficácia, produtividade e rentabilidade: A questão da qualidade total

O paradigma da qualidade total é um componente ideológico de economia de mercado utilizado como argumento pelos empresários para legitimar o projeto neoliberal de reconstruir as relações organizacionais de trabalho como relações de mercado.

Este discurso, fundamental para a internacionalização do trabalho e do capital, está ligado à racionalidade econômica, e tem origem nas teorias administrativas. Essa proposta encantou muitos educadores, instituições de natureza privada, e até setores educacionais críticos pelo seu apelo retórico a temas como cidadania e qualidade de

vida e uma nova aparência aos conceitos de eficiência, eficácia, produtividade e rentabilidade.

A tese da Qualidade Total recoloca no campo da educação, conceitos como eficiência, eficácia, produtividade, com uma nova roupagem, da mesma forma como introduz outros, a exemplo da terminologia “parceria”, expressão e concepção construída nas organizações populares e que passou a ser utilizada no contexto da parafernália neoliberal, geralmente como proposta entre ideários e interesses antagônicos - na verdade, acobertando, pela suposta possibilidade de parcerias, em interesses contraditórios e até inconciliáveis, o seu real significado, à vocação privatista (SITO, 2007, p.8).

Os suportes ideológicos e filosóficos que dão sustentação a proposta de qualidade total são desprovidos de criticidade, reflexão e explicitação; e dificultam a luta pela qualidade sociopolítica da universidade.

Segundo Silva Junior (1995) a Iso 9001 fornece uma definição simples sobre qualidade: “qualidade é adequação ao uso. É a conformidade às exigências. É o produto projetado e fabricado para executar apropriadamente a função designada”<sup>47</sup>.

A “qualidade” referida está diretamente relacionada à redução de custos, ao aumento da produção, à diminuição da mão-de-obra, ou seja, relaciona-se com o aumento da produtividade e, portanto, ao lucro do empresário (DEMING, 1990, apud, SILVA JUNIOR, 1995), a. Desta forma, falamos então de uma racionalidade produtiva determinada, de uma organização cujos objetivos estão enfiados em torno do lucro e da expansão do capital.

Dessa forma, a qualidade na educação que vem sendo difundida pelo Estado, por representantes empresariais, por educadores e por representantes das universidades brasileiras, aproxima-se da orientação neoliberal, que procura condicionar a educação ao sistema produtivo e, portanto, através da mesma orientação teórica que sustenta a racionalidade do processo de produção desse sistema.

A qualidade total na educação é uma proposta conservadora ou de um “novo conservadorismo”, travestido de modernidade, que se identifica com o quadro das pedagogias hegemônicas. Os pressupostos dessas pedagogias correspondem aos interesses dominantes e estão voltados para a conservação da sociedade em que se insere, com conteúdo teórico-prático voltado para a “domesticação” (SAVIANI, 2008).

Neste processo emerge um modelo de educação como mercadoria (um bem que pode ser comprado, vendido ou consumido no mercado educacional), que atende a

---

<sup>47</sup> ISO-9000. *Organização internacional de Normalização*. São Paulo: Makron Books, 1993.

estratégia neoliberal de promoção da livre iniciativa em detrimento da intervenção onerosa e ineficiente do Estado. O que vai proporcionar um aumento significativo de IES privadas a partir da década de 90.

O enfoque técnico da proposta de qualidade total silencia a dimensão política através de um processo reducionista quanto a análise dos problemas sociais e educacionais.

Os conceitos de administração escolar e de qualidade sob esta orientação não levam em consideração esta contradição estrutural do capitalismo expressa no âmbito da educação e tendem a explicar a crise da qualidade de ensino como falta de eficácia, de eficiência, má aplicação das teorias administrativas empresariais às práticas gerenciais na educação e na escola. Revela-se, pois, uma abordagem despolitizada, a-histórica e funcionalista da gestão do ensino em qualquer grau (SILVA JUNIOR, 1995, p.214-215).

Problemas como desigualdade, injustiça, evasão e insucesso escolar são tratados como questões técnicas vinculadas a processos de ineficiência, ineficácia no gerenciamento dos recursos e não a distribuição desigual desses recursos materiais e simbólicos de poder.

Da mesma forma que uma empresa, passou a ser necessário verificar também a produtividade da escola. Os índices de qualidade começaram a ser medidos a partir de provas padronizadas que justificam a classificação e o ranqueamento das escolas atuais, para atingir a tão propalada “qualidade total” – que tem um viés muito mais técnico-economicista do que pedagógico-humanista.

Os métodos atrasados e inadequados de ensino com conteúdos incompatíveis e anacrônicos ocasionam a falta de produtividade e a ineficiência dos professores. E com isso a organização escolar passa a se organizar a partir de um modelo de distanciamento entre quem pensa e quem executa.

Segundo Paro (2005, p. 147),

na produção material, com a propriedade privada dos meios de produção, a divisão pormenorizada do trabalho representa a própria subordinação real do trabalho ao capital, através da desqualificação do trabalhador, que se dá via da separação entre trabalho manual e trabalho intelectual e da apropriação deste por parte do capital. Aí, o saber, enquanto instrumento, separa-se do trabalhador individual, concentrando-se nos departamentos de planejamento e controle da empresa. Esse tipo de saber está presente também no processo de produção pedagógica, sob a forma de conhecimentos, técnicas e métodos pedagógicos relacionados às formas que pode assumir o processo didático.

As características apresentadas sobre o conceito de qualidade total aparece com ênfase no revestimento da estruturação docente dos cursos a distância desta pesquisa.

Na EAD, o processo de ensino-aprendizagem apresenta uma hierarquização entre a produção e o desenvolvimento do conhecimento. Temos pessoas responsáveis pela elaboração da disciplina, chamados de professores, e pessoas responsáveis pelo desenvolvimento, acompanhamento e mediação da disciplina, chamados de tutores.

Essa nova configuração do trabalho docente se realiza de modo fragmentado onde o professor, no caso tutor, não tem autonomia e controle de todo seu processo de trabalho. E se considerarmos que o ato de ensinar exige complexidade, domínio de diferentes dimensões profissionais, se realizando tão somente na totalidade, tem uma precarização não apenas do profissional, mas também do ensino.

A intenção das políticas internacionais no que tange às políticas educacionais, segundo Scaff (2000), é renovar o diálogo entre professores e sociedade. Para o BM, existe uma preocupação em relação à medida que o professor tem sido eficiente à aprendizagem do aluno. Ou seja, os organismos reforçam a necessidade de um maior diálogo com a educação, porém questionam os limites e potencialidades do papel do professor.

A concepção da UNESCO e do BM, segundo Scaff (2000, p. 85), é de que o professor não precisa dominar completamente todo o conteúdo tendo em vista que este já vem desenvolvido e organizado nos meios de ensino, seja através dos livros didáticos ou das tecnologias, e a EAD tem sido o principal alvo destes direcionamentos.

A importância que os OI atribuem ao professor são para o domínio das técnicas de ensino, capacidade de problematizar os conteúdos e torná-los mais interessantes aos alunos, de modo a satisfazer os preceitos da teoria do capital humano: racionalidade, eficiência, eficácia, produtividade e flexibilidade.

A concepção educacional dos OI direciona para uma análise fragmentada de considerar que o saber e a transmissão de conhecimentos não estão atribuídos absolutamente ao docente, cabe a ele o restrito papel de “mediador<sup>48</sup>”, já que para além dele existem insumos que são mais importantes: biblioteca, livros didáticos, tempo do processo de ensino e aprendizagem, tarefas, laboratórios e até mesmo o tamanho da classe. Assim, estas políticas liberam o professor da responsabilidade de dominar o conhecimento já que o mesmo pode ser encontrado nos insumos supracitados. E em

---

<sup>48</sup> Tentativa de simplificar o trabalho docente para justificar a precarização política, econômica e social desta profissão.

tempo, podem diminuir os custos deste professor já que o mesmo teoricamente não tem mais responsabilidade (integral) pelo processo formativo.

Vemos pela pesquisa que o tutor (da IES privada) considera seu papel tranquilo, sem muita dificuldade – no que lhe é requisitado na hierarquização docente; mas, pela proximidade com os estudantes ele é acionado para responder o que seria papel de outro professor (nessa estruturação). Logo, esse retorno é fragilizado, mas logo justificado na explicação sobre a estruturação do corpo docente. Contudo, fundamentalmente prejudicial a essencialidade da formação.

Como a figura do professor está reconfigurado nos cursos a distância, o estudante não sabe ou tem dificuldades de identificar até onde vai a responsabilidade de cada professor ou tutor.

Rios (2003, p.86) critica a fragmentação do saber docente (usual nos cursos a distância), argumentando que a noção de competência (qualificação) do professor é ampla. Deve articular uma dimensão técnica, uma dimensão política e uma dimensão ética:

[...] a primeira implica o domínio de saberes e habilidades de diversas naturezas que permita uma intervenção prática na realidade, e a segunda indica uma visão crítica do alcance das ações e o compromisso com as necessidades concretas do contexto social (...) dimensão ética, elemento de mediação entre a técnica e a política.

Ou seja, o professor precisa dominar os conteúdos específicos de sua área, definir as finalidades desta ação, se comprometendo com este processo, e por fim assumir uma atitude crítica em relação aos sentidos e significados dos conteúdos definidos, os objetivos, e o método. Tão logo, esta ação aconteceria numa perspectiva de totalidade do processo de ação didático-pedagógica. Diferente dos cursos a distância, onde há um limite de responsabilidade para cada sujeito no processo (um elabora, um problematiza, outro acompanha as dúvidas...).

Na IES pública, resguardado as particularidades dos cursos, os tutores dizem ter garantido certa autonomia e protagonismo na atuação docente, mas também alertam sobre incongruência entre a qualificação destes docentes (orientadores acadêmicos), a responsabilidade e protagonismo assumido por eles no processo de formação, e o reconhecimento que não lhes são garantidos sob o ponto de vista financeiro e acadêmico.

Ou seja, a racionalidade administrativa está sendo garantida, sob o ponto de vista da noção de qualidade total nos cursos de EF a distância. E a fragilidade da formação

faz parte da estratégia da pedagogia capitalista. Um pensamento contra-hegemônico, não encontra espaço na proposta de educação para acumulação do capital.

### 3.1.5.2. Preparando o trabalhador para se adaptar às constantes transformações da base produtiva: A noção da pedagogia das competências

Mais um elemento que surge no âmago das discussões sobre as políticas educacionais, permeando os discursos e documentos oficiais vigentes a partir da década de 1990, é o conceito de pedagogia das competências.

Ramos (2006), em uma análise profunda do conceito, afirma que,

[...] a pedagogia das competências é [...] a forma pela qual a educação reconstitui, na contemporaneidade, sua função integradora dos sujeitos às relações sociais de produção reconfiguradas no plano econômico - pela reestruturação produtiva -, no plano político - pelo neoliberalismo - e no plano cultural – pela pós-modernidade (RAMOS, 2006, p. 273).

Isso significa, preparação dos trabalhadores para se adaptarem às constantes transformações da base produtiva. Deste modo, a educação passa a ter um papel político no processo de desenvolvimento nacional, estabelecendo-se assim uma relação estreita entre educação e trabalho com base nos pressupostos de suas novas demandas na sociedade.

Segundo Ramos (2006) a reestruturação produtiva tornou-se mais evidente a partir da década de 70, quando as formas de exploração do trabalho e o processo de acumulação do capital não correspondiam mais as necessidades do capital.

Em resposta a essa crise, Antunes (2005) salienta que a reestruturação ocorreu sem transformar as bases fundamentais do modo de produção capitalista. Tratava-se de dinamizar, segundo o autor, o processo produtivo claramente esgotado, transitando “do padrão taylorista e fordista anterior para as novas formas de acumulação flexibilizada” (ANTUNES, 2005, p. 36).

Os processos fordistas/tayloristas que predominaram a partir dos anos 1930 estavam baseados na separação entre o setor de planejamento e execução, obrigando o trabalhador expropriado do seu saber a desempenhar uma parcela do trabalho no processo de produção. Ou ainda o embrutecimento do trabalhador e a negação das suas potencialidades por meio da repetição de movimentos mecânicos, planejados e impostos por uma vontade exterior (ANTUNES, 2005).

O esgotamento desse modelo no fim dos anos 60, início dos anos 70, iniciou-se sob argumento das mudanças que estavam ocorrendo na esfera do trabalho que exigia um novo tipo de trabalhador, mais informado, e com mais escolaridade. Por intermédio da ação sistemática de organismos multilaterais desencadeia-se então um intenso movimento de reformas educacionais.

Neste contexto, vamos vivenciar uma transição para formas mais flexíveis de trabalho, mas sem abdicar da expropriação da subjetividade do trabalhador, contudo. Segundo Antunes (2005) a distância entre o planejamento e a execução era movida por uma lógica mais despótica na era fordista; mais consensual, envolvente, participativa e manipulatória no toyotismo; e no contexto de um novo trabalhador, novas “habilidades e competências” passou a ser uma exigência para atender as novas demandas oriundas do mundo produtivo dada a sua complexidade.

Sobretudo a partir da década de 1980, houve um grande salto tecnológico no universo fabril, alterando as relações de trabalho e produção do capital. Associado a este processo, assistimos à prosperidade do neoliberalismo com a adoção da estratégia de diminuição da intervenção estatal na economia, tida como contraproducente na medida em que restringia a liberdade de mercado.

O esgotamento do modelo taylorista/fordista e o Estado de bem-estar social dá lugar a lógica do pensamento neoliberal e o seu processo de reestruturação. Não imune a esse processo, a educação se vê subordinada aos pilares de sustentação do capitalismo mundial.

Frigotto (2004) assinala que na perspectiva neoliberal, o mercado é o sujeito educador, e isso significa colocar a educação sujeita às mesmas regras do jogo do mercado. O resultado é uma filosofia utilitarista e imediatista e uma concepção fragmentária do conhecimento, concebida como uma mercadoria. E à perspectiva fragmentária do mercado ainda associam-se a posturas pós-modernas, “que reificam a particularidade o subjetivismo, o local, o dialeto, o capilar, o fortuito, o acaso” (FRIGOTTO, 2004, p. 86).

Estas posturas conduzem a uma fragmentação dos processos educativos e do conhecimento, negando as determinações estruturais mais amplas e a possibilidade da universalidade e da objetividade.

Por isso, neste contexto, Saviani (2008), aponta a funcionalidade da pedagogia das competências no sentido de dotar os indivíduos “de comportamentos flexíveis”

objetivando prepará-los para as mudanças e adequá-los a situações imprevisíveis “em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas” (p.45).

A pedagogia das competências é entendida por Ramos (2006), como aquela na qual,

Em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se de situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações (p. 221).

Em origem francesa, o termo pedagogia das competências remonta ao ensino técnico. E Ramos (2006) assume uma postura crítica em relação a essa proposta, pois seleciona de forma instrumental os conteúdos, desvaloriza os saberes escolares e secundariza o olhar reflexivo sobre eles, o que permitiria, como diz a autora,

Compreender o processo sócio-histórico de construção do conhecimento científico, possibilitando-o fazer uma leitura crítica do mundo, estabelecendo relações entre fatos, ideias e ideologias, realizar atos ou ações (...) de forma crítica e criativa, compreender e construir ativamente novas relações sociais. (p. 154)

Chauí (2008; 2014) trás ao debate que a ideologia da competência no contexto neoliberal vem à tona para fazer a separação entre os que têm competência para dirigir e os incompetentes, que só sabem executar. Em outras palavras, os especialistas nos ensinam a viver pela mediação do discurso da psicologia, sociologia, pedagogia, culinária, sucesso no trabalho, no amor (...) e os incompetentes precisam interiorizar suas regras e valores para ter sucesso no modelo ideal de ser humano. Mas, se caso o indivíduo quer passar a ser competente é preciso vencer a competição e subir na hierarquia de uma Organização.

A ideologia burguesa lhe ensina, no cotidiano e na escola, que o trabalho é uma virtude que dignifica o homem, e que não trabalhar é um vício (a preguiça, a malandragem). A ideologia da competência lhe ensina, no cotidiano, na organização escolar, na organização empresarial, que só a competência no trabalho assegura a felicidade e realização. Ocorre, porém, que a atual forma do capitalismo (sobretudo por causa da tecnologia e do lugar ocupado pelo chamado capital financeiro, isto é, papéis e dinheiro dos bancos e das bolsas de valores) não precisa de muita gente trabalhando na produção, e por isso gera o desemprego. No entanto, o desempregado, ignorando o que se passa e orientando-se pelo que foi inculcado pela ideologia, sente-se culpado pelo desemprego, humilhado e num beco sem saída (CHAUÍ, 2008, p.112-113).

Essa é uma das consequências produzidas pela ideologia da competência. Outro efeito, segundo Chauí (2008; 2014) é a busca pelo diploma universitário (a qualquer custo) exigido pela Organização.

O diploma é usado como instrumento de seleção. Os jovens estão convencidos de que sempre foi e sempre será assim, e que a função da universidade é adaptar-se às exigências das organizações empresariais, isto é, do que se costuma chamar de “o mercado”. O diploma confere ao que procura emprego a condição de “especialista” e de “competente” e uma posição superior na hierarquia de cargos e funções (CHAUÍ, 2008, p.113).

Dessa maneira, a universidade alimenta a ideologia da competência, e destituída das discussões críticas e da pesquisa. Na IES privada, a insatisfação é alertada pelos tutores ao relatar sobre a insuficiência de aprofundamento das atividades e da formação; os materiais e conteúdos padronizados e prontos; e a falta de autonomia do tutor presencial na elaboração e condução das atividades.

De acordo com Duarte (2004), as concepções pedagógicas neoliberais pretendem oferecer para a classe trabalhadora não apenas a miséria material – inerente às péssimas condições de trabalho, baixos salários e ao exorbitante índice de desempregos – mas também a miséria intelectual – mediante uma escola empobrecida de conteúdos científicos e atividades que priorizam a aquisição de conhecimentos – contribuindo para a formação de indivíduos alienados, vazios, que só conseguem pensar e agir conforme os estereótipos ditados pela última moda.

A mesma sociedade – que tanto prega a individualidade, a autonomia, à liberdade e a criatividade como seus mais altos valores, opera nos indivíduos a mais brutal padronização e o mais brutal esvaziamento. A mesma sociedade que criou e desenvolveu formas extremamente eficazes, do ponto de vista técnico, para a produção e a difusão do conhecimento produz um brutal empobrecimento da cultura (...) (DUARTE, 2004, p. 9).

Na IES privada, quando os encontros presenciais foram considerados suficientes na justificativa da maioria dos estudantes serem ex-atletas, e/ou ter domínio técnico das modalidades esportivas, assegurou a importância que ainda é conferida ao conhecimento prático em detrimento do conhecimento teórico. Se antes a universidade era um lugar de conhecimento, pesquisa e ensino, agora se cursam a universidade porque é necessário ter um diploma.

Esse discurso expressa que o saber fazer, advindo das experiências pessoais com as práticas esportivas antes mesmo da formação acadêmica, ainda hoje é considerado suficiente para o sujeito vir a se tornar professor de EF<sup>49</sup>.

Teoricamente, essa ideia é justificada a partir da incorporação errônea das discussões em torno do papel da EFE sobre a escola não ser lugar de formação de atletas (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Logo, se não exige o domínio eminente das técnicas esportivas, o importante é que o aluno apreenda o básico, e se o professor já domina o básico, já temos o suficiente.

Este procedimento supervaloriza o conhecimento prático em detrimento do conhecimento teórico/reflexivo, e desintelectualiza a função do professor que é muito mais complexa do que está colocado.

Brzezinski (2002, p.13), reforça que as políticas atuais apresentam um grande obstáculo para que os professores desenvolvam um processo de profissionalização. A própria LDB/96, inclusive, permite interpretar que o “professor é um profissional da prática, como se esta requeresse apenas transmissão de conteúdos e não produção de saberes por meio de severo processo de investigação”.

Segundo Frigotto (2001), os OI argumentam que as licenciaturas se ocupam muito com a teoria e com análises econômicas e sociais inúteis e não ensinam ao professor as técnicas do “bem ensinar”. Na reconfiguração do papel dos professores nas novas relações sociais, o sentido operacional da formação docente se fixa no “adestramento” de técnicas de ensino para a sala de aula.

Kuenzer (2002), ao entrevistar operadores, engenheiros e gerentes de uma refinaria sobre o que vale mais, o conhecimento teórico, ou a experiência adquirida ao longo da vida laboral, chegou à conclusão de que a formação teórica é necessária porque melhora as condições de atuação, mas o que importa é resolver o que está posto, resultado do conhecimento prático.

(...) a articulação entre teoria e prática como conceito de competência, (vem) permitindo identificar, no discurso dos operadores, a constatação que trabalho intelectual e atividade são dimensões relacionadas, mas não equivalentes. Em conversas informais, afirmam que tem muita gente boa na teoria, mas que não consegue por a área para funcionar; e tem muita gente com formação teórica menos ampliada e já mais distante no tempo, que domina todos os procedimentos com confiabilidade e segurança, inclusive em situações

---

<sup>49</sup> Mobilizar conhecimentos para novas situações valorizando as experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo da vida, está vinculado ao conceito de competência. Ideia de solucionar problemas, com rapidez e eficiência (RAMOS, 2006).

de emergência. Embora aqui haja uma referência mais direta ao saber tácito, é preciso considerar que nas atividades do refino, mesmo este saber repousa sobre o domínio teórico (p.9).

Por isso, na IES privada, vemos o discurso de supervalorização da bagagem prática dos estudantes, já que muitos são ex-atletas, justificando inclusive a não necessidade de mais encontros presenciais. Esse domínio prático das modalidades esportivas é o conhecimento técnico, instrumental que de fato importa na prática do trabalho. A dimensão política, econômica e social é silenciada nas circunstâncias de uma educação para o capital.

Nesse cenário, que é constituído pela ideologia e a pedagogia das competências, a IES pública tem um direcionamento bastante crítico acerca dos processos pedagógicos pragmáticos, fragmentados e de adaptação aos processos de intensificação e exploração do trabalho.

Enquanto a IES privada deixa claro o lema das competências. De modo subjetivo pouco importa os conhecimentos objetivos e científicos, mas sim se o indivíduo está sendo preparado para aquilo que dele será exigido no processo produtivo capitalista. Segundo Ramos, (2006, p. 126), é “desenvolver nos educandos conhecimentos e habilidades necessários para o exercício da cidadania e inserção no mundo do trabalho”.

O trabalhador precisa se adaptar a qualquer preço ao que o mercado exige, ou deixar para outros sem ou ao menor custo para o empregador. Trata-se de relações sociais concretas de individualismo, vinculado a uma visão mercantil, e ao trabalho flexível, instável e precário. É o saber fazer em detrimento do saber sobre o saber fazer.

Para compreender as relações, conexões, estruturas internas, formas de organização, as relações entre parte e totalidade, as finalidades, é preciso ir além da imediatividade. O conhecimento se constitui para além dos fatos superficiais e aparentes. Isso é a práxis, que significa se aprofundar nas dimensões teóricas, que está no plano da reflexão, e nas dimensões práticas, no plano dos afazeres (KUENZER, 2002).

De acordo com Ramos (2003), é inviável a proposta de uma pedagogia das competências contra hegemônica nestas condições. Para transformar a realidade natural e social é preciso ter acesso aos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade alicerçada numa concepção histórico-crítica que tem o trabalho enquanto princípio educativo.

É preciso ultrapassar o reino das aparências para estabelecer as verdadeiras conexões que conferem ao discurso da pedagogia das competências e como ela está encerrando as possibilidades de emancipação dos trabalhadores.

### 3.2. O processo formativo e as influências no currículo dos cursos de Licenciatura em Educação Física a distância

O intuito deste tópico é conhecer e analisar a continuação do discurso dos tutores, agora sobre o rompimento com a lógica esportiva, a influência do mercado fitness, os diferentes tipos de currículo, as referências bibliográficas do curso, e o protagonismo dos estudantes quanto aos seus anseios, reflexões críticas, debates, e demais questões políticas e pedagógicas, para então fazer a análise integral sobre as tendências ideológicas dos cursos de EF a distância.

#### 3.2.1. Rompimento com a lógica esportiva na licenciatura

O desenvolvimento do esporte no mundo pós II Guerra Mundial, foi marcante na história da EF na escola. Se antes ela era subordinada aos códigos militares, agora (meados do século XX) ela passa a ser subordinada aos códigos, sentidos e funções do sistema esportivo, da indústria do esporte, do alto rendimento (VAGO, 1996).

Desde a era Vargas que o esporte começava a ser utilizado para fins políticos e ideológicos por ter se transformado em um dos demarcadores da identidade nacional. Logo, à EF é colocada a tarefa de fornecer a base para o esporte de alto rendimento, local onde este talento deveria ser descoberto. E assim, o esporte passou a legitimar o ensino da EF na escola e a ser o seu principal (ou único) conteúdo por volta da década de 70 (VAGO, 1996).

(...) a EF assume os códigos de outra instituição [a instituição esporte], e de tal forma que temos então não o esporte da escola e sim o esporte na escola, o que indica a sua subordinação aos códigos/sentidos da instituição esportiva. O esporte na escola é um prolongamento da própria instituição esportiva. Os códigos da instituição esportiva podem ser resumidos em: princípio do rendimento atlético-desportivo, competição, comparação de rendimentos e recordes, regulamentação rígida, sucesso esportivo e sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas. O que pode ser observado é a transplantação reflexa destes códigos do esporte para a EF (BRACHT, 1992, p.22, apud VAGO, 1996, p.7).

O que se esperava da EF (em meados da década de 70) era o desenvolvimento da aptidão física, fazendo com que o aluno apreendesse o exercício de atividades corporais que garantissem o máximo do rendimento da sua capacidade física. Os conteúdos eram sistematizados na forma de técnicas e táticas dos esportes. As aulas eram em turnos contrários, separados de meninos e meninas e de preferência por nível de aptidão física; facultativo para os alunos do curso noturno e com jornada igual ou maior que 6 horas, conforme o decreto de 1971 (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Na década de 1980, surge o que se convencionou chamar de “movimento renovador da EF” com a tentativa de atribuir novos rumos e sentido para a área. Passou a questionar seu papel dentro da escola e sua relação com o contexto político, econômico, social e cultural com a supervisão das teorias críticas da educação. E assim, para o coletivo de autores (1992), a dinâmica curricular, nesta nova perspectiva acerca da reflexão sobre a cultura corporal,

(...) busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, dança, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica... formas de representação simbólica de realidade vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (...) socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade (p.38).

Esta forma de organizar o conhecimento não desconsidera a necessidade do domínio dos elementos técnicos e táticos, todavia não os coloca como exclusivos e únicos conteúdos da aprendizagem. E amplia o conhecimento da área para mais elementos da cultura corporal, que não seja apenas o esporte, mas (infelizmente) este cordão umbilical ainda não foi banido da EF escolar.

O *Entr.Publ.1* relaciona que o sistema esportivo ainda tem uma influência significativa nas escolas, mas que a proposta de formação desta IES pública é de rompimento com a lógica da esportivização e/ou atendimento ao setor esportivo de formação de atletas. E de acordo com os entrevistados das IES privadas o compromisso também tem sido romper com a ideia da EF enquanto sinônimo de esporte.

“A escola não tem mais espaço para atender o sistema esportivo. A lógica da esportivização, descoberta de talentos, já foi rompido”, relata *Entr.Publ.1*. Por mais que o curso tenha disciplinas esportivas, elas são trabalhadas como elemento da cultura corporal, de forma pedagogizada, sem negar o ensino da técnica, mas com um ensino diferente do oferecido por uma escolinha de esporte.

(...) na escola é diferente, é preciso buscar que todos participem da aula, não é só os quatro, cinco que jogam bem que participam e o restante fica sentado, como se a aula de EF fosse um jogo de futebol onde quem da conta joga e quem não da conta assiste o colega jogar, não é isso, e no que tange a formação, ela da conta disso, mas no que vai ser feito depois não temos controle (*Entr.Publ.1*).

Essa instituição tem a preocupação de romper com o sistema esportivo tendo em vista que os professores vão trabalhar na escola, vão lidar com alunos e não com atletas. “O processo formativo precisa ser diferente”, reforça *Entr.Publ.2*. O estudante precisa compreender o esporte em sua amplitude para que ele consiga abordar essa prática corporal dentro do contexto escolar a partir de diferentes anseios presentes no ambiente esportivo: aperfeiçoamento técnico, o rendimento físico, o acirramento da competitividade, o próprio discurso da meritocracia, dentre outros.

(...) durante todo o curso eu tive a oportunidade de trabalhar com a disciplina de teoria do esporte, e ali tem uma preocupação de entender primeiro que o esporte é uma prática corporal, ou seja ele não é maior que EF, o esporte é um dos elementos que a EF se apropria para trabalhar na escola sempre relacionando com seus aspectos culturais, políticos, econômicos, e ideológicos (*Entr.Publ.2*).

Percebemos um alinhamento do discurso dos agentes responsáveis pela formação no curso de EF a distância da IES pública à perspectiva crítico superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992), que traz para o campo novos conceitos sobre fundamentos, objetivos, conteúdos, metodologias e formas de ensinar a EF na escola.

Na IES privada, relaciona o *Entr.Priv.1*, que o currículo da instituição também caminha no sentido do rompimento e ressalta que os professores das teleaulas são bons e estimulam debates sobre a especialização precoce na escola, o esportivismo, a associação da EF apenas com o basquetebol, voleibol, futebol, handebol. Há compromisso em mostrar que EF não é só ir lá e jogar uma bola. Tem que haver concepção crítica em relação a prática.

(...) neste ponto a instituição explica isso e tenta quebrar esse paradigma, e nós da área de EF também temos responsabilidade de criar esse debate de uma forma crítica (...) então a instituição faz isso de forma bem tranquila, o papel do professor de EF na escola (...) (*Entr.Priv.1*).

Já o *Entr.Priv.2*, ressalta sim que a proposta da instituição é romper com a lógica esportiva, mas não sabe ao certo qual a leitura que o aluno faz desta intencionalidade, “o aluno daqui normalmente já tem um objetivo e um foco profissional pré-definido”

(*Entr.Priv.2*). Na aula prática, ele diz que tenta quebrar um pouco essa ideia engessada que eles trazem da prática. Mas, relata que o mercado de trabalho é que de fato acaba definindo qual o direcionamento da EF na sua instituição<sup>50</sup>.

Na EF uma coisa que eu critico bastante é que o mercado de trabalho no campo particular, por exemplo, a coordenação pedagógica que define qual o perfil pedagógico que o profissional deve aplicar na escola, de acordo com o interesse econômico e financeiro daquela instituição. Eu acho que é uma forma não muito legal porque desqualifica a mão de obra do profissional de EF (*Entr.Priv.2*).

Logo, se na IES pública percebemos um consentimento político pedagógico acerca da presença do ensino do esporte no currículo escolar, na IES privada o encaminhamento é de que o curso promove uma discussão de que EF é mais que esporte, mas o mercado de trabalho que vai instituir o que é essa EF, e o trabalhador apenas deverá cumprir o que foi determinado, apesar do tutor não concordar.

Esse diagnóstico retrocede a consolidação da disciplina enquanto campo acadêmico científico com avanços desenvolvidos desde a década de 1980 acerca do seu papel dentro da escola. Com essa concepção, se a escola determinar que a EF vai ser treinamento esportivo das modalidades coletivas, por exemplo, o professor não tem outra saída, a não ser desconsiderar os outros elementos da cultura corporal e o trato pedagógico destes conteúdos.

(...) existe escolas que é totalmente esportivista, o coordenador deixou bem claro pra mim, olha em tal mês tem os jogos internos e eles têm que saber jogar é bem simples assim (...). No primeiro semestre era basquete, handebol e jogos olímpicos, e no segundo semestre, ginástica, futsal e voleibol (*Entr.Priv.1*)

Esse delineamento permite de forma trágica retornar a concepção de que um ex-atleta ou qualquer pessoa com uma vasta experiência esportiva possa facilmente substituir o professor que tem uma formação acadêmica. E a reprodução do discurso deste tutor provoca uma sensação de permanente submissão às condições de vida e de trabalho pré-fixadas, fazendo com que o sujeito não se reconheça como fazedor da sua própria história (CHAUÍ, 2008).

O tema do esporte dentro da escola, reproduzido na perspectiva do rendimento está sempre nas discussões pedagógicas da EF, devido a reflexão de que o esporte merece um trato pedagógico mais condizente com os objetivos do projeto político

---

<sup>50</sup> A EF faz parte do rol de disciplinas que não tem um conteúdo programático sistematizado. Ela pode sofrer alterações conforme as vontades do mercado, ou do professor.

pedagógico da escola. Essa crítica direcionada ao trato do esporte gerou vários equívocos e mal entendidos, como por exemplo: 1) quem critica o esporte é contra o esporte; 2) tratar criticamente o esporte nas aulas de EF é ser contra a técnica esportiva; 3) a crítica ao rendimento enquanto tal e idealização do lúdico; 4) e abandonar o movimento em favor da reflexão (BRACHT, 2000).

Bracht (2000) busca esclarecer esses equívocos dizendo que o esporte é conteúdo da EF, e deve sim estar presente na escola, mas se a ele for destinado um trato pedagógico e não uma reprodução das escolinhas de esporte. E isso não significa abandonar as destrezas motoras, e a racionalização da técnica instrumental deste esporte, mas sim a subordinação inconsciente à finalidade da qual essas técnicas estão a serviço.

Logo, o curso para trabalhar com uma perspectiva formativa de romper com a lógica esportiva precisa estimular com intencionalidade pedagógica a compreensão de todas as contradições inerentes às práticas corporais. Parece inclusive, haver um consenso de ambas as instituições em primeira instância (negar o sistema esportivo dentro da escola), mas no que tange a análise sistemática do esporte em âmbito mais crítico e emancipatório, é possível perceber fragilidades na IES privada.

Inclusive com a fala do *Entr.Priv.2*, é possível perceber que os alunos já tem um nicho de mercado disposto a ocupar, ou é esse nicho quem determina a perspectiva que o professor vai trabalhar.

A maioria trabalha o dia todo, mas como disse são alunos que já trabalham na área “ilegalmente” e aquela coisa, eles querem ser professor disso e para isso eles não querem ver matérias pedagógicas ou outras (...) (*Entr.Priv.2*).

### 3.2.2. Mercado fitness e sua influência no currículo

A busca por beleza, juventude e qualidade de vida tem ampliado o mercado de trabalho do campo da EF para áreas que envolvem academias, clubes, spas, hotéis, clínicas, em atividades como a yoga, o pilates, as lutas, a dança, o treinamento funcional, a musculação, dentre outras atividades físicas personalizadas. Porém, com a cisão do curso, os estudantes de licenciatura não podem atuar nestas áreas, apesar de saber que muitos acabam trabalhando ilegalmente. Perguntamos então, como os cursos de licenciatura têm lidado com a expansão deste mercado e se este mercado tem influenciado no currículo e nas discussões entre professores e estudantes.

De acordo com o *Ent.Publ.2*, o estudante quando entra no curso não tem clareza das mudanças que a EF passou nos últimos anos, principalmente da cisão entre licenciatura e bacharelado. Então é normal a decepção de alguns alunos quando percebem que o curso vão prepará-los apenas para o trabalho na escola, “teoricamente”<sup>51</sup>.

Compreende-se que um dos motivos dessa decepção (e até desistência), referente ao trabalho na escola, é decorrente da desvalorização social do trabalho docente. A classe dos professores que atuam da rede pública, principalmente, percebe um distanciamento acentuado entre o discurso que enaltece o valor da educação na construção de uma sociedade melhor e a desvalorização no interior das suas práticas.

Xavier (2014) relaciona que a desvalorização social foi agravada com as críticas sociológicas ao funcionamento na escola no sistema capitalista e a desvalorização salarial. Os reflexos são visíveis no mal estar que atinge os professores, observados na quantidade de licenças para tratamento de saúde, inclusive transtornos psíquicos que estão sendo tratados como síndrome do esgotamento profissional, também conhecida como síndrome de burnout.

Todavia, as orientações, segundo o *Entr.Publ.2* são de estreitar ao máximo o diálogo com a ciência da educação, mostrando para os alunos como a EF se insere no contexto escolar, sua função, o que ela tem que trabalhar e como fazer isso, corroborando com os objetivos da licenciatura.

Fortifica o *Entr.Publ.1* que é comum a frustração de alguns alunos que entram no curso de licenciatura em EF e percebem que não vão poder atuar em academias, por isso alguns acabam abandonando, e outros alunos continuam falando muito sobre este espaço de trabalho, mesmo não sendo o foco do curso.

Isso acontece (como já foi mencionado neste trabalho) porque mesmo após a Resolução 07/2004, os licenciados em EF estiveram autorizados pelo Ministério Público de Goiás e Tocantins a exercerem a profissão em ambientes não formais, como clubes, hotéis e academias (RODRIGUES, et.al. 2016). Porém essa decisão foi revogada pelo STJ, em setembro de 2014, e passou a proibir novamente o exercício profissional em academias, clubes e demais ambientes não formais para os licenciados.

---

<sup>51</sup> A expressão teoricamente, é porque para o entrevistado, o curso de licenciatura ao abordar diversos conhecimentos do campo da educação física indiretamente capacita os estudantes a atuar nos diversos campos da educação física e não apenas na escola. Mas esse debate de cisão dos cursos (licenciatura x bacharelado) é um assunto polêmico e acirrado dentre interesses de dois diferentes grupos da área que não se encaixa nesta tese.

Segundo o *Entr.Publ.1* após a revogação desta medida provisória os alunos que almejavam continuar neste mercado reclamaram para a coordenação do curso. Mas, o currículo não sofreu alterações por causa desta restrição. O currículo desta instituição pública busca uma licenciatura ampliada, mas com foco na escola.

(...) então tem a disciplina de anatomia, fisiologia, biomecânica, EF e saúde, mas tudo voltado para o contexto escolar (...) e essas disciplinas já tinham no currículo então não pode dizer que foram criadas só para atender essa demanda (*Entr.Publ.1*).

Ou seja, mesmo essa instituição pública fazendo parte do movimento de organização de professores licenciados em EF que atua contra as ações do sistema CREF/CONFED, defendendo a atuação do licenciado nos espaços não escolares, está esclarecido pelo grupo de professores que este é um curso de licenciatura.

Contribui o *Entr.Publ.2* que esse professor precisa estar capacitado a assimilar a complexidade das relações sociais e do mundo que está em volta dele, e por isso as práticas corporais realizadas fora do contexto escolar acabam sendo pertinentes no currículo e por vezes o influencia.

As práticas corporais que são abordadas dentro da escola não são da escola e sim do mundo, como por exemplo, a própria musculação, a yoga que apesar de não ser da nossa cultura tem ganhado diversos adeptos; o discurso da área da saúde relacionado a padrões de corpo; dentre outros cenários que precisam ser abordados dentro da escola (*Entr.Públ.2*).

(...) esses assuntos estão presentes no currículo não é por conta da atuação profissional, ou seja, se vai discutir saúde, a própria concepção de corpo, estética, beleza, são assuntos que os professores de EF tem que abordar dentro da escola, então influencia sim no currículo, mas não enquanto campo de reserva profissional, ou seja, o curso não vai abordar isso porque indiretamente quer possibilitar o aluno a trabalhar em outros espaços, já que sabemos que no interior não há essa fronteira entre licenciatura e bacharelado para o aluno trabalhar em uma academia ou em uma escola por exemplo, mas porque esses assuntos são pertinentes e precisam estar presentes e ser abordados no currículo (*Entr.Publ.2*).

O *Entr.Publ.1* relata que o curso não criou disciplinas para os alunos trabalhar em academia, ou outros campos, mas que os professores estão atentos a essas questões, tendo autonomia para falar de uma coisa ou outra quando os estudantes solicitam. Não é interessante ficar alheio a estas questões. Mas garante que não influencia na grade curricular.

(...) inclusive diminuiu os eixos temáticos da monografia, que até o final de 2013 o estudante poderia elaborar seu trabalho de conclusão de curso no eixo: esporte, práticas corporais, EF e saúde ou educação e sociedade. Após esse período permaneceu apenas o último eixo que está mais voltado para a escola (Entr.Públ.1)<sup>52</sup>

Na IES privada, o debate licenciatura X bacharelado aparece forte no terceiro semestre, que é quando eles começam a pegar disciplinas na área de EF. Acontece de muitos estudantes chegarem nesse momento e ainda nem saber a diferença entre as duas áreas de atuação, um choque de realidade que provoca desistência de alguns alunos, por desconhecer o fato de que não podiam atuar fora da escola, analisa o *Entr.Priv.2*.

(...) vimos que tinham alunos que já trabalhavam em academia, alunos que já trabalhavam até como personal e a gente explica onde o licenciado e o bacharel trabalham, o licenciado é para a educação básica (...) e as disciplinas do currículo desta instituição são todas voltadas para atuar na escola (*Entr.Priv.2*).

O foco é 100% escolar, todas as perguntas tem relação com a escola, até matérias como fisiologia. Então, eles estão desde o primeiro momento sabendo que é escola, escola, escola, não tem ninguém que não sabe aqui, tem consciência de que a licenciatura é limitada ao espaço escolar, então os que querem outro mercado sabem que vão ter que fazer bacharelado (*Entr.Priv.2*).

Mas no debate, para não perder o aluno inclusive, o *Ent.Priv.1* relaciona que o direcionamento acaba sendo para o estudante não desistir e fazer o complemento do bacharel após finalizar a licenciatura, e assim poder atuar nas duas áreas “porque, por exemplo, você faz licenciatura e aparece uma oportunidade excelente para você no bacharelado para ganhar bem (...) e a mesma coisa o contrário (*Entr.Priv.1*)”.

Eu digo olha, professor de academia tem data de validade, você precisa criar um nicho de mercado, possibilidade de ir para a escola (...) porque academia é bom quando você está fortinho, arrumadinho, aparência física, o aluno de academia quer ver seu corpo no outro e aí imagina um professor gordinho não faz carreira (*Entr.Priv.2*)

Na IES privada parece que a preocupação não se articula com a discussão política, mas sim com a reserva de mercado, e o discurso da ideologia das competências. É como se fosse preciso aderir ao sistema de acordo com sua necessidade individual, sem necessidade de crítica. A proposta da formação pouco importa.

---

<sup>52</sup> De acordo com o PPCUFG (2009), os núcleos temáticos de pesquisa eram: 1. Escola e Sociedade; 2. Saúde e Educação 3. Lazer e Educação 4. Esporte e Cultura. Segundo a fala do entrevistado, esses núcleos foram alterados, permanecendo apenas o núcleo escola e sociedade.

### 3.2.3. Matriz epistemológica de currículo

O que está colocado pela *Entr.publ.1* é o que o currículo da instituição pública em questão sempre esteve diferente da maioria dos currículos do país. É um curso que se identifica pertencente das ciências humanas, e não das ciências biológicas ou mesmo das ciências da saúde, como a CAPES o reconhece. Com isso, relaciona que o modelo de currículo no curso de EF a distância dessa instituição pública é um currículo progressista<sup>53</sup>, apesar de alguns problemas operacionais, assim como está colocado no curso presencial.

(...) o currículo da EAD é um currículo progressista, tem uma visão de homem, sociedade, do que busca na formação, o que espera que se forma dos professores no trabalho com os alunos (...), um ensino de EF muito além do rolar bola, do esporte espetáculo, um movimento crítico mesmo de pensar a realidade, o ser nessa realidade, o de transformar essa realidade para atuar no sentido de criar e formar cidadãos críticos e autônomos (...) (*Entr.Publ.1*)

Mas segundo, o *Entr.Publ.1*, essas características progressistas ainda diferem dos demais currículos de formação de professores de EF no país. Ele não é hegemônico<sup>54</sup>.

(...) eu vejo muita influência da esportivização, umas concepções equivocadas na área de ensino escolar mais como celeiro de atletas mesmo, ah se vier o que que tem? Não vejo tanta formação crítica (...) e com o movimento da escola sem partido vai piorar (*Entr.Publ.1*).

Mas o curso na instituição pública ainda resguarda o processo de ensino e aprendizagem como um processo político, um processo de formação, que pode ou não levar a emancipação, mas ele a propõe. E o impacto na formação de professores é positivo.

---

<sup>53</sup> O projeto político pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física da UFG na modalidade de ensino à distância guarda relação direta com o curso presencial de Licenciatura em Educação Física da UFG, criado em 01 de setembro de 1998 por meio da Resolução n.º 283 do então Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, e reconhecido pelo MEC em 27 de dezembro de 1994, conforme disposto na Portaria n.º 1.811, publicada no Diário Oficial da União (DOU), de 28 de dezembro de 1994. Este teve como finalidade implementar uma **proposta progressista** na formação de professores, com inserção qualitativa na escola e nas demais práticas educativas, pedagógicas e sociais que envolvem as práticas corporais na sociedade (PPCEAD, 2011).

<sup>54</sup> Apesar da afirmação do entrevistado, não encontramos nenhum estudo que faça uma análise profícua acerca da hegemonia curricular dos cursos de EF no Brasil. Logo, percebe-se que o relato pode ser resultado de debates na área acadêmica, que ainda não foram publicados.

(...) eu falo isso porque vejo muito dos alunos principalmente alunos do PARFOR que já davam aula, mas não tinham uma formação, dizendo nossa depois que li o texto do Saviani minha concepção de escola mudou, minha mente mudou, embora a realidade seja dura (...) (*Entr.Publ.1*)

O currículo do ensino a distância tem a proposta de formação crítica apesar de alguns problemas operacionais, e às vezes de dificuldade do processo de ensino e aprendizagem, mas propõe essa emancipação crítica principalmente porque leva o aluno a refletir e entender a realidade (...) (*Entr.Publ.1*)

Existem diferentes matrizes epistemológicas que vai levar o sujeito a fazer determinada leitura do mundo, da sociedade e das próprias relações que são travadas dentro dessa sociedade. E para isso os cursos adotam uma postura político ideológica no que tange aos referenciais teóricos que escolhem para fazer essa leitura do mundo. De acordo com o *Entr.Publ2*, essa instituição pública opta por uma matriz epistemológica que leva esse sujeito a compreender o modelo social em vigência e suas contradições.

(...) eu acho que isso não é doutrinação, acho que isso é uma forma de fazer uma leitura da sociedade (...) se eu não compreendo o modelo social vigente que é o capitalismo, como que eu vou compreender as relações que se estabelecem dentro dele? As práticas corporais como: esportes, danças, jogos e brincadeiras, lutas são influenciadas por essa forma de organização social, elas não nascem e se desenvolveram de forma neutra sem se relacionar com os valores presentes (*Entr.Publ.2*).

Segundo o entrevistado, “doutrinação é obscurecer a realidade, construir uma realidade paralela, falsear ou querer negar as contradições que são latentes e presentes nessa realidade, isso sim seria uma forma de doutrinar” (*Entr.Publ.2*). Aí sobre esse aspecto, ressalta que em muitos cursos ainda existe essa doutrinação, alguns com intuito de formar técnicos esportivos, outros de formar professores que vão atuar em academias com o intuito de reforçar padrões de beleza válidos socialmente. O professor ou profissional que atua fora da escola também cumpre um papel de formador.

(...) uma vez que a universidade não consegue formar alguém para compreender isso ou que reforça esse tipo de valores é um processo de empobrecimento da formação humana, e ainda existem sim esses valores hegemônicos em alguns cursos de EF. Não tenho dados agora para dizer, mas arrisco que vários deles tem uma forte influencia no setor esportivo, no campo da aptidão física, eles ainda estão presentes no processo de formação, mas também há uma grande quantidade de cursos que estão rompendo com essa lógica(*Entr.Publ.2*).

Segundo o *Entr.Publ.2*, a EF hoje tem um papel social muito importante que difere do que historicamente ela serviu, reforçando valores eugenistas (até determinado momento da história), esportivos, de individualidade, competição, superação de desafios, dentre outros que pode ser prejudicial para a formação humana.

o principal papel do professor de EF hoje é romper com essa lógica, estar nos diversos espaços da sociedade, principalmente no escolar, abordando as praticas corporais mas não dissociadas do mundo, pelo contrário, apresentando as praticas e como elas foram constituídas, o que elas são hoje mas o que elas podem vir a ser (...) o professor de EF tem que contribuir para o enriquecimento em um momento que a gente passa de esvaziamento da formação humana de um modo geral (...) viabilizar o acesso aos conhecimentos científicos, filosóficos, culturais para que esse aluno possa se constituir de forma diferente e compreender a realidade de forma diferente (*Entr.Publ.2*).

O professor de EF pode contribuir com o processo formativo do aluno para que ele possa compreender o mundo de modo mais profícuo, reconhecendo as contradições, se posicionando politicamente, ideologicamente, a favor desse modelo que já está vigente ou a favor de outro modelo que está em construção, analisa o entrevistado.

Portanto, relata que o grande desafio deste currículo é promover a emancipação (ato de tornar-se livre ou independente, desprendido do senso comum), que ele está chamando de processo de enriquecimento da formação humana. E analisa que este curso tem conseguido um currículo que contribui para o enriquecimento do professor já que com o tempo é possível perceber essa mudança qualitativa a partir do acesso ao conhecimento que é viabilizado, apesar de ser um processo ao longo da vida toda.

(...) avalio que ele tem de certa forma dado conta de alcançar em partes esse objetivo. Não me arrisco a dizer que alcançamos ele plenamente porque é um tanto difícil. Mas com as turmas que se formam e o avançar delas, e o próprio processo avaliativo que desenvolvemos dentro das disciplinas é possível perceber que esses professores vão se apropriando de uma nova linguagem, que eles vão passando a fazer uma nova leitura, principalmente do objeto de estudo da EF, se desprendendo da visão do senso comum e fazendo análises mais enriquecidas das próprias atividades (*Entr.Publ.2*).

Já na IES privada a confiança parece não ser a mesma e nem mesmo as expectativas de formar para a emancipação crítica do sujeito. Para o *Entr.Priv.1*, primeiro porque “o tempo é inimigo dessa situação (*Entr.Priv.1*)” e segundo porque “alguns indivíduos já vem com uma concepção fechada, formada (*Entr.Priv.1*)”.

(...) não é fácil o indivíduo hoje ter uma formação crítica e sair de uma situação para se emancipar, ainda mais no ensino superior porque já vem de uma sociedade, de uma cultura, família, que muitas vezes

contribuiu para ele ter essa formação (...) ser crítico hoje é difícil demais, ter sua opinião própria nessa sociedade que a gente cresce é difícil, a TV, os meios de comunicação, internet, nos blindam de uma forma incrível. É muita coisa batendo ali e o cara pensa então é isso mesmo. E a pessoa aceita (...) (*Entr.Priv.1*).

Essa instituição privada não tem um modelo específico de formação, segundo o *Entr.Priv.2*. Diferentes perspectivas e modelos são apresentados e o professor que vai ter que escolher a metodologia e a linha que vai seguir.

Como eu falei anteriormente, o curso te dá orientação, fundamentação básica que dá para você ter um entendimento sobre o assunto que está sendo tratado. Cabe ao aluno ter um pouco mais um conceito de criticidade, ter uma ideia, buscar algo mais bacana para sua aula (*Entr.Priv.2*).

Eu posso trabalhar só com os jogos e posso trabalhar também o contexto político, econômico, de inclusão, de conhecimento, eu posso estar trabalhando tudo isso, mas a proposta da universidade ela não estabelece uma orientação, tem que ser dessa forma<sup>55</sup>, apresenta possibilidades para a formação e o professor em si que vai ter que adaptar um método para trabalhar seus alunos (*Entr.Priv.2*).

Segundo o entrevistado, a formação da criticidade acaba sendo de responsabilidade do aluno. A instituição parece não demonstrar muito interesse. Quando acontece alguma intencionalidade nesse sentido é por iniciativa do tutor.

Eu acho que os professores de Londrina não geram essa discussão, primeiro porque vai gerar um conflito, estar provocando, mexendo com uma caixa de marimbondo e essa caixa de marimbondo gera um conflito maior, ou seja, eu faço isso enquanto tutor, eu pego alguns ganchos da fala, e questiono é isso mesmo, concordam, discordam, para ver o que eles falam. Eu preciso entrar nesse campo filosófico para fazer com que os alunos argumente, verbalize o que viu pelo menos, porque eu não trabalho no campo da escrita, eu não pego nada escrito, só no campo verbalizado. Mas eles não pedem para que eu faça, eu faço porque eu fico preocupado (*Entr.Priv.2*).

O *Entr.Priv.1*, até relata que existe um professor que está na Teleaula que é bastante crítico, mas que depende muito do tutor para instigar o debate e direcionar os alunos para uma leitura crítica da realidade, das informações que estão colocadas no cenário social e midiático. Ou seja, não há um interesse imediato da IES privada na constituição de uma teoria do conhecimento de base epistemológica crítica-dialética.

O *Entr.Priv.2* evidencia que enquanto sujeito dessa formação procura ter uma opinião sempre crítica e busca preparar os estudantes para compreender a realidade,

---

<sup>55</sup> No PPP (IES privada) não tem uma proposta progressista declarada como na IES pública.

principalmente da área da EF, para que eles saibam ter um posicionamento crítico. Este talvez seja um dos motivos dos estudantes reconhecerem o tutor presencial como o professor do curso, segundo o relato do entrevistado, e isso desperta nele compromisso com a formação destes estudantes<sup>56</sup>.

Outra questão que dificulta a ação emancipada do sujeito no mercado de trabalho são as próprias condições que lhe são dadas para garantir o seu emprego, sua remuneração. Para o *Entr.Priv.1* a concepção esportivista ainda está muito presente nas escolas, já que herdamos isso de um passado recente e que se perpetua (professores que se formaram há vinte, trinta anos atrás ainda estão em sala de aula e agem diretamente no currículo das escolas), e os estudantes, tão logo professores, muitas vezes terão que entrar na lógica do mercado.

(...) existem escolas e escolas. Na rede estadual que eu trabalho, nós seguimos o currículo mínimo que consegue contemplar todos os conteúdos da EF escolar: jogos, danças, esporte e assim por diante, mas existem escolas que são totalmente esportivista, o coordenador deixou bem claro pra mim, olha em tal mês tem os jogos internos e eles têm que saber jogar é bem simples assim (...) no primeiro semestre basquete e handebol (...) no segundo semestre ginástica, futsal e voleibol (*Entr.Priv.1*).

Ou seja, o *Entr.Priv.1* evidencia para os estudantes essa realidade, e as vezes é preciso trabalhar na lógica já estabelecida para manter o emprego, mesmo que você tenha uma concepção diferente. Relata, “(...) eu creio que ainda há essa vertente que define EF como esporte, não tão claro como antigamente, mas ainda existe (*Entr.Priv.1*)”. E mais, está presente não só a lógica esportivista. É comum ver em escolas ainda hoje, “meninos jogam bola e as meninas brincam de vôlei, corda (*Entr.Priv.1*)”. Herdamos isso.

Essa última questão relativiza que a emancipação talvez não seja tão importante neste projeto formativo, já que o mercado de trabalho exige habilidades mais objetivas. Isso significa que o saber se estabelece no aspecto da comercialização e não da emancipação. Ou seja, o conhecimento somente é válido se for útil ao capital. É a mercantilização do saber, perceber se ele é vendável ou não (HUNGARO, PATRIARCA E GAMBOA, 2017).

Segundo Meszáros (2012), entender que os problemas econômicos são problemas técnicos, buscar o lucro com o pretexto de “utilidade” nos faz caminhar na

---

<sup>56</sup>A formação e atuação desse tutor, como já foi dito, é limitada.

direção oposta por destruir “(...) com responsável “eficiência técnica” os mais preciosos recursos humanos e materiais, ao atribuir à cega “maquina econômica” do capital a tarefa econômica de solucionar o “problema econômico” da humanidade (p.64)”.

Essa postura política ideológica adotada pela instituição privada se aproxima das elaborações chamadas pós-modernas que representam a “filosofia da decadência”. As grandes sínteses intelectuais, a busca do conhecimento e do sentido das coisas na história, nas causas primárias, dá lugar a valorização do fragmentário, do singular, do efêmero, e do imaginário (EVANGELISTA, 1992).

Hungaro, Patriarca e Gamboa (2017), assinalam que no espectro das teorias conservadoras que representam a “filosofia da decadência”,

a ciência tem esvaziado seu conteúdo crítico permanecendo na superficialidade teórica em dois movimentos que não se excluem entre si: a elaboração que ataca a racionalidade e a possibilidade de totalidade, por um lado, e a limitação da razão à sua dimensão prático-instrumental, por outro lado, o que, a partir da leitura de Coutinho (2010), denominamos “Miséria da Razão” (p.44).

Essa superficialidade teórica é revelada quando o *Entr.Priv.2* demarca que muitos professores não aprofundam as questões para não provocar e gerar conflitos, o que limita ao entendimento do imediato, do útil e do funcional, característicos da pós-modernidade.

Hungaro, Patriarca e Gamboa (2017), sobre essa relação distorcida que se forma entre saber e mercadoria, entende-se que há uma recusa das,

(...) análises totalizadoras, que captem racionalmente os diversos aspectos de um determinado objeto a fim de compreendê-lo de forma mais profunda e defende-se a ideia de que “tudo é relativo”, “depende do olhar”, “do ponto de vista”, ignorando que o objeto traz consigo uma realidade concreta, que não é levada em consideração. E, também, deixando abertura para aceitar a afirmação de Nietzsche de que “a realidade não existe, o que existe são interpretações” (p.55).

Logo, a compreensão dos entrevistados desta instituição é de que a formação para a emancipação crítica do sujeito depende do próprio sujeito. Eles vêm com uma concepção fechada e formada de cultura, família e trabalho, sendo difícil competir com os meios de comunicação, além do fato da instituição não ter tempo suficiente para isso. Por isso, o curso oferece apenas uma orientação, uma fundamentação básica, mas a interpretação vai ficar sob responsabilidade do sujeito.

#### 3.2.4. Referenciais teóricos

Para a IES pública, os referenciais utilizados são basicamente o mesmo do curso presencial com autores, livros e artigos de uma proposta de EF progressista: Lino Castellani Filho, Saviani, Libâneo, autores novos, e os próprios professores da instituição que também são referências progressistas no cenário nacional. Existem livros específicos também das práticas corporais que adentram mais a técnica, a tática e as regras, sem fugir da proposta do ensino escolar, e algumas referências que escapam da questão progressista que são as disciplinas do ramo biológico: anatomia, fisiologia e biomecânica.

Os referenciais que embasam o curso de licenciatura em EF a distância são os clássicos da década de 80, início da década de 90, nesse processo de redemocratização da sociedade brasileira que de certa forma influenciou significativamente a formação no campo da EF (*Entr.Publ.2*).

E matiza que referenciais vinculados ao materialismo histórico dialético são frequentemente acionados pra pensar o papel da EF da escola. Mas relata que utilizam referências de outros campos epistemológicos na área de EF, como João Batista Freire, GoTani, que estão mais próximos do construtivismo e do desenvolvimento motor, respectivamente, dentre outros, para que o estudante não construa uma visão unilateral.

(...) então o curso por mais que ele tenha certa característica epistemológica ele ainda vai dialogar com os clássicos da área que são divergentes. Por isso te falei anteriormente sobre essa coisa da doutrinação. Não vejo tanto isso no curso, porque quando você trabalha com autores de diferentes áreas você dá possibilidade de compreender diferentes formas de leitura sobre o campo de conhecimento. Tem professores do próprio curso também como o professor Falcão, os debates de lazer, as políticas públicas, professor Fernando Mascarenhas, Wilson Lino, os debates de saúde aproximando do debate de saúde coletiva (*Entr.Publ.2*).

Já na IES privada, relata o *Entr.Priv.1* que não tem autores que são mais recorrentes. Cada disciplina tem um livro didático e na biblioteca online eles têm acesso a leituras complementares com links que dão acesso direto ao artigo. “(...) tem muito mais artigo que livro para estudar (...) não tem autores mais recorrentes, falta um pouco desse trabalho dentro de sala, esse bate e rebate de autor com livro e artigo” (*Entr.Priv.1*).

Fortifica o *Entr.Priv.2*. que os referenciais são diversificados e sempre apresentando novas possibilidades para que os alunos pensem de uma forma

diferenciada do que professores que se formaram há dez ou quinze anos atrás. Mas ressalta que o nível de leitura é bem incipiente se comparado com o presencial.

(...) no cunho científico tem menos leitura que o presencial, e deixa um pouco a desejar, mas no cunho prático, com as orientações que eles têm aqui, eles já repaginam para um novo discurso, eu acho bacana isso, eles sentem um pouco inferiorizados para fundamentar, mas eles vêm e fala, professor eu não sabia que era dessa forma, aí eu digo agora seu discurso ficou bonito, você está usando uma coisa fundamentada. Então eles sabem a prática, mas não sabem que ela está fundamentada no campo científico (...) (*Entr.Priv.2*).

A falta de leitura tem refletido na produção acadêmica dos estudantes, reitera o *Entr.Priv.1*. Inclusive, é um agravante para formação, “(...) a questão de leitura desses alunos, 80% não lê, muitos nem entraram na biblioteca assim como no presencial também acontece (...) através da escrita da pra ver que a leitura é muito pobre (...)” (*Entr.Priv.1*). Destaca que hoje o aluno da graduação tem entrado na faculdade sem saber ler, e continua sem ter a cultura de produzir cientificamente.

A fala dos entrevistados da IES privada tem total coerência com a discussão feita sobre emancipação. Ou seja, se não há compreensão clara de um projeto político de formação, também não vai haver autores mais recorrentes de uma determinada matriz epistemológica, pois ela simplesmente não existe. Como bem menciona Hungaro, Patriarca e Gamboa (2017), o empobrecimento da razão, na sinuosidade da pós-modernidade, se limita ao conhecimento do imediato, do útil, do funcional, ou melhor, à sua dimensão instrumental.

Por isso, para cada disciplina existem leituras específicas, sem necessariamente se vincular a uma determinada matriz de conhecimento, e de preferência mais efêmeras, curtas, como artigos, textos, notícias, para não complicar demais e causar conflitos desnecessários. Quando os assuntos são tratados de maneira fragmentada, dificilmente gera debates que no caso também são inexistentes, acentua o *Entr.Priv.1*. Na IES pública, apesar de fazer alusão à perspectiva do projeto formativo, não há menções acerca da interação dos estudantes com estas leituras, ou seja, se eles de fato, as realizam.

E assim, a partir da razão instrumental, a insuficiência de leituras mais complexas e o abandono das metanarrativas, percebe-se nesta pesquisa o esquecimento da razão emancipatória, com indícios de uma forma mais acentuada na IES privada e menos acentuada na IES pública.

### 3.2.5. Protagonismo dos estudantes: Reflexão crítica, anseios, debates, questões políticas e pedagógicas

O *Entr.Púb.2* aponta que a própria constituição do curso de EF a distância já recrudescer um debate ao qual eles estão diretamente envolvidos e isso ele considera um incentivo. Mas reconhece que a articulação entre os estudantes acaba sendo incipiente e fragilizada, não por falta de interesse dos estudantes, mas por falta de oportunidade de pensar nestes aspectos.

Já o relato do *Entr.Púb.1* é menos sutil, e relata que de fato não há espaço para os debates políticos acontecerem e nem mesmo tentativa de criação de um centro acadêmico. Os estudantes agem muito a partir do “vai dar problema pra mim? Se não vai dar, beleza” (*Entr.Púb.1*), não costumam reclamar ou se preocupar com as questões políticas do campo da EF.

(...) até porque se pedissem um espaço para debater essas questões (...) há espaços como a hora do lanche, hora do intervalo<sup>57</sup> e ali você pode dialogar de tudo, tanto o tutor a distância, quanto os alunos, mas quase ninguém participava (...) (*Entr.Púb.1*)

(...) os alunos só entram em contato com o professor via plataforma que é o espaço formal da aula e na aula presencial que também é um espaço formal. Os espaços informais são muito importantes para o processo formativo. Muitas vezes até o estímulo para esses debates acontece dentro de sala de aula, mas também fora de sala de aula, com os grupos de estudo e pesquisa, que é uma fragilidade da EAD, ou seja, isso não existe, o aluno não tem contato com a iniciação científica ao longo do curso, o centro acadêmico, eles perdem isso (...) (*Entr.Púb.2*).

Na IES privada, o delineamento parece ser o mesmo. O *Entr.Priv.1* diz que pode até haver espaços para debate, mas não há interesse dos estudantes em participar, ou quando participam são passivos no processo. Até mesmo em sala de aula quem participa são os mesmo cinco ou seis alunos de sempre. E isso faz com que eles não compreendam a realidade.

O *Entr.Priv.1* relaciona que o principal anseio da turma está relacionada ao mercado de trabalho e aparece no terceiro semestre<sup>58</sup>, que é: posso trabalhar em academia? Só depois, no decorrer do curso, e das aulas práticas, aparecem perguntas, se

---

<sup>57</sup> São fóruns que são abertos na plataforma em cada disciplina para debater questões que fogem da especificidade da disciplina, mas que inter-relaciona com as questões afetas a área.

<sup>58</sup> Os alunos desta instituição privada só tem contato com as disciplinas da área de Educação Física a partir do terceiro semestre.

aquela aula pode ser dada para qualquer faixa etária, se ela pode ser realizada em qualquer ambiente, se o que eles estão aprendendo ali eles vão poder utilizar depois, indagações do porque tem a disciplina de anatomia, por exemplo, pois ela não seria conteúdo do bacharel?

(...) aí é a hora de o tutor entrar em cena, se não tiver cone, você pode riscar, se for na terra, risca o chão também (...) a origem e inserção da musculatura, aí eu digo, você vai dar aula disso, ele precisa saber que músculo está trabalhando no vivo ou morto (*Entr.Priv.1*).

(...) eles perguntam muito mais nas aulas práticas. Nas teleaula depende muito do conteúdo (...) (*Entr.Priv.1*).

Os estudantes podem e devem tirar dúvidas com o tutor online durante a semana também, e/ou ter contato com os professores através de e-mail, chat ou na hora da Teleaula “(...) só que quem vem com notebook para ter esse contato com o professor? Nem celular eles trazem, ou até mesmo ninguém está preocupado com isso (*Entr.Priv.1*)” e o tutor online usualmente demora ou não responde as mensagens.

Então o principal contato dos estudantes acaba sendo com o tutor presencial. Seja pelo contato presencial semanalmente ou por ele fazer parte do grupo de whatsapp da turma, relata o *Entr.Priv.1*. O problema é que o tutor presencial não tem relação alguma com o tutor online.

(...) antes de começar o semestre tem um curso de capacitação uma semana antes de começar as aulas, todos os tutores de todas as disciplinas, com uma visão geral, e aí o primeiro encontro tem uma mesa redonda com os alunos onde todos os professores que vão dar aula se apresentam (a distância) e traçam estratégias de como vai ser as aulas, o estágio, a nota de cada disciplina, então sempre tem esse momento, primeiro com os tutores uma semana antes das aulas e a primeira aula do semestre tem essa mesa redonda que o coordenador passa todas as informações (...), relação com o tutor online quase nunca (*Entr.Priv.1*).

Na IES pública, o momento que aparece ou se percebe as preocupações e anseios dos estudantes, é quando há o contato formal nos encontros presenciais, e informal no intervalo destes encontros, e se substancializam nas dificuldades materiais, dificuldades estruturais da própria cidade, que culmina no final das contas se eles estão aprendendo ou não. Ou seja, de que forma está sendo disponibilizado para eles o conhecimento e conseqüentemente estão se apropriando conforme os objetivos educacionais do curso.

(...) acho que a grande preocupação do estudante é saber se ele está conseguindo alcançar os objetivos educacionais propostos pelo curso. Isso é algo escancarado, quando você conversa com eles, eles se sentem até de certa forma desprivilegiados, em alguns momentos da para perceber isso (*Entr.Publ.2*).

Outros anseios e preocupações da turma em relação a formação obtida na IES pública é apontado, como,

(...) o retorno demorado dos professores ou orientadores acadêmicos, atividades articuladas, às vezes pesos de nota, uma atividade tão importante com peso mínimo e outras com atribuições altas, demora das correções de atividades, envio de notas, professores inflexíveis na visão deles (...) e depois no final essa questão de ficar limitado a escola, aí eles já queriam terminar logo para fazer um ano de bacharelado e pegar a carteirinha do CREF, mas isso bem pouco (...)" (*Entr.Publ.1*).

Ou seja, acaba estabelecendo uma contradição. Querem saber se estão aprendendo sem facilitação do conteúdo, mas ao mesmo tempo com preocupações que sempre culminam na flexibilização da nota final.

Sobre as reflexões críticas que são feitas na intermediação dos conteúdos, poucos também são os interessados em aprofundar as discussões dentro das disciplinas, pedindo indicação de livros e outras leituras complementares, "(...) a maioria como te falei, postava duas linhas no fórum e cadê minha nota (...) <sup>59</sup>" (*Entr.Publ.1*). Mas teve os que se sobressaíram, aprofundaram e inclusive estão cursando especialização.

Em relação a preocupação dos estudantes com as ideias pedagógicas da educação, o *Entr.Publ.2* deixa claro, que o estudante precisa dialogar com a ciência para fazer sentido um curso superior. O curso de EF acaba sendo bastante peculiar, pois boa parte dos estudantes já tem uma relação exitosa com alguma prática corporal, e baseada nestes saberes acumulados ao longo da vida, acabam trazendo verdades sobre o que é EF, e sua função social.

Logo, quando começam a dialogar com a produção do conhecimento no curso de EF de diferentes pesquisadores e estudiosos, autores da educação, tendo em vista que o curso é de licenciatura, acaba gerando resistência e até descrédito de algumas disciplinas que são importantes no processo de formação de professores. E por isso, é necessário que o currículo, junto com os professores, consiga reverter essa situação.

(...) é preciso ficar claro para o aluno que os saberes e experiências não são suficientes para que um professor atue em uma escola ou em

---

<sup>59</sup> Uma cultura de que a EAD ainda tem que ser mais fácil.

uma academia de ginastica. O professor que não dialoga com o conhecimento produzido pelo campo científico, pela área da qual ele faz parte, está equivocado (...) a atuação profissional não se faz apenas a partir da sua experiência, o professor precisa rever sua atividade, que aquilo que ele acumulou durante a vida não é suficiente a docência que tem uma natureza específica e complexa (*Entr.Publ.2*).

Obstante, sua conclusão é que o curso da IES pública tem essa intencionalidade e que apesar do desconforto, das dificuldades, conflitos, resistências, tem tido muitas experiências exitosas.

Muitas pessoas que vem do campo esportivo e no final percebe que a função dele não é mais ser técnico e sim professor (...) a pessoa que trabalhou com dança a vida toda e começa a olhar a dança de uma forma diferente (...) até mesmo para os interessados em trabalhar na academia lançam um olhar diferente para a realidade (*Entr.Publ.2*).

E isso é importante inclusive “para o aluno não pensar que está ali apenas para regularizar a situação dele, apenas para pegar o diploma e continuar fazendo do mesmo jeito que ele sempre fez” (*Entr.Publ.2*).

No estágio supervisionado da IES pública, a observação é que os alunos não tiveram muita dificuldade na articulação da prática pedagógica com as ideias pedagógicas da educação. Acharam densos os textos inicialmente, mas no processo de ensino e aprendizagem foi possível perceber, segundo a entrevistada, que eles conseguiam fazer a relação “(...) ah agora eu consigo entender o que o Saviani estava falando (...)” (*Entr.Publ.1*). Mas tem o grupo que estranhou, achou difícil e disseram que não queriam trabalhar com isso “(...) mas a gente considera que a formação eles tiveram (...)” (*Entr.Publ.1*).

Na IES privada eles parecem também conseguir, com o andamento do curso, fazer a associação da teoria com a prática.

O bacana do curso em si é que eles passam a ter uma percepção de forma clara, quando vem uma informação, nossa não sabia que era assim, fiz isso a vida inteira, porque para eles não é novo, é formação científica, mas eles não tinham formação científica, quando eles começam a entender, o sorriso na cara é nítido. Todos os roteiros de aula atividade sempre vêm com questionamentos de como eles fariam aquela atividade na escola (*Entr.Priv.2*).

### 3.2.6. Deslocando para o indivíduo a responsabilidade pela sua formação e obtenção de trabalho: Noção de empregabilidade

O processo de reestruturação produtiva alterou o curso do mercado de trabalho provocando um cenário de alto índice de desemprego e precarização do trabalho. Entre as formulações contemporâneas acerca das causas e saída para o problema, constata-se no caso brasileiro, que a inadequada qualificação da mão-de-obra para assumir os postos de trabalho, é o principal agravamento ao problema do desemprego (BALASSIANO, SEABRA e LEMOS, 2005).

Para saída do problema, os organismos internacionais têm utilizado como estratégia o processo de valorização da formação profissional, mas numa perspectiva que retoma os pressupostos da TCH de que o investimento em educação cria postos de trabalho de maior qualidade, propicia ganhos de produtividade, e conduz consequentemente ao crescimento econômico.

(...) eu falo que o ensino presencial é um pouco mais complexo, um pouco mais difícil pra eles que a educação a distância primeiro por essa limitação de tempo e de conteúdo e outra porque estou aqui só uma vez por semana (...) mas eu coloco um ponto aí na minha fala que depende muito de aluno para aluno, existe alunos que pode estudar no presencial que não vai dar em nada, que não vai estudar e está ali só passando o tempo mesmo e existem aqueles que vão realmente buscar, então eu faço essa balança, apesar da dificuldade de encontro diário com o professor, a carreira profissional vai depender exclusivamente do aluno, se ele vai querer buscar um pouco mais (...) formou? Vai buscar uma especialização, um mestrado, um doutorado, porque a partir do momento que você busca mais um tipo de graduação você começa a nivelar um pouquinho (*Entr.Priv.1*).

Essa estratégia política se sustenta a partir de pesquisas como a de Soares e Gonzaga (1997) que ao analisarem o investimento em capital humano e pobreza, constataram que as diferenças salariais dos trabalhadores atribuem-se aos diferentes níveis de instrução. Segundo os autores, “a educação é um determinante básico do salário e do acesso aos bons postos de trabalho no Brasil” (SOARES e GONZAGA, 1997, p.3, apud BALASSIANO, SEABRA e LEMOS, 2005).

O esteio da valorização da educação como estratégia para diminuir a desigualdade no Brasil a partir de argumentos alicerçados na TCH, tem servido de fundamento para a principal solução à causa dos problemas atuais de desemprego: a empregabilidade. O retorno a escola seria a garantia de sua inserção e permanência no mundo do trabalho.

Cardoso, Caruso e Castro (1997, p.12 apud BALASSIANO, SEABRA e LEMOS, 2005), definem a empregabilidade como a “capacidade de preservar a ocupação atual, ou mesmo, de vir a reempregar-se (...) em caso de perda do emprego”. Ou seja, está associada a qualificação profissional, representada por aspectos relativos a educação formal, à capacidade de aprender constantemente, de empreender, ter atitudes como iniciativa, autonomia e versatilidade<sup>60</sup>. Atributos que garantem ao trabalhador a capacidade de permanecer no mercado de trabalho.

(...) O professor que chegar para dar aula numa escola tem que ir com o bonde andando e pela concepção da escola, você pode até ter uma concepção diferente, mas se você quer dar aula e realmente é uma escola muito boa, que paga bem, então existe esse fator ainda (...)  
(*Entr.Priv.1*)

Assim sendo, a solução encontrada combina modernização tecnológica, competitividade dos indivíduos e das empresas, ganhos de produtividade, e redução dos postos de trabalho. Esses princípios atendem devidamente aos desafios impostos pela reestruturação produtiva e, tão logo, são extremamente valorizados no âmbito do mercado.

No entanto, Bourdieu (2007), é um dos autores que critica uma relação causal entre formação e empregabilidade. Em uma análise sobre as condições estruturais que reproduzem as posições de classe na sociedade francesa capitalista na década de 1970, constata que o impacto da origem social aumenta as chances de inserção no mercado de trabalho. Segundo o autor, “a titulação vale o que vale econômica e socialmente seu possuidor, sendo o rendimento do capital escolar função do capital econômico e social que pode ser dedicado a sua valorização” (BOURDIEU, 2007, p.133).

Ou seja, as classes econômicas e culturalmente mais favorecidas oferecem mais acessos e de maior potencial no mercado de trabalho do que as classes menos favorecidas. Mistificando a ideia de que a educação geraria segurança no trabalho. Expectativa que os documentos sobre as orientações políticas educacionais e o mercado de trabalho querem gerar nos indivíduos.

A Unopar, por exemplo, investe incisivamente em propagandas<sup>61</sup> do tipo: “é seu futuro que está em jogo”; “com educação não se brinca”; “é hora de estudar com a líder”; “mensalidade que cabe no bolso”; “qualidade e tradição”; “a maior universidade

---

<sup>60</sup> Ver notícia: “Diploma não garante emprego: é preciso aliar formação, prática e atitude” (<https://oglobo.globo.com/economia/emprego/diploma-nao-garante-emprego-preciso-aliar-formacao-pratica-atitude-3055275#ixzz4nIpUZc00>)

<sup>61</sup> <http://www.unopar.br/>; <http://www.unoparead.com.br/>; (Acessado em: 25/09/2017).

de educação a distância do país”; “primeira a atender os padrões de qualidade do MEC para o EAD”; “conteúdo e diploma iguais da graduação presencial”; “o mercado de trabalho valoriza a EAD”; “estamos sempre do seu lado”; “aumente suas possibilidades”; “ajudamos você a conquistar um novo emprego”; “valorize sua carreira, faça uma pós-graduação, você escolhe quando e onde estudar” “Unopar mais próxima para você ir mais longe”.

Propagandas que fazem parecer ao indivíduo que a conquista ao emprego intermediada pelo acesso a educação, é fácil e só depende da vontade dele. Escondendo os verdadeiros determinantes do desemprego. A ideologia apesar de manter uma coerência racional, precisa manter em silêncio lacunas, que não podem ser preenchidas, para não se quebrar por dentro, como já assinalou Chauí (2008).

Gentili (2001) inclusive fala de que a ideologia difundida é de uma educação para o próprio desemprego,

A educação para o emprego pregada pelos profetas neoliberais, quando aplicada ao conjunto das maiorias excluídas, não é outra coisa senão a educação para o desemprego e a marginalidade. Reduzir e confinar cinicamente a educação a uma propriedade que só potencializa o acesso ao trabalho é nos resignarmos a sofrer uma nova forma de violência em nossas sociedades não democráticas (p. 249).

E para, além disso, como relaciona Alberto (2005), essa mesma ideologia ainda consegue culpabilizar o indivíduo pela sua incapacidade de transformar sua força de trabalho em valor de uso, mesmo depois de ter tido possibilidade de agregar mais valor a ela mediante o acesso a educação.

Em matéria publicada pelo jornal o GLOBO (LUQUES, 2010), e O TEMPO (ARIADNE, 2017) dentre outras, é possível o acesso a informações de que o diploma universitário não é mais garantia de emprego, nem mesmo com pós-graduação, curso de aperfeiçoamento, técnico, mas sem eles tão pouco é possível a inserção no mercado. O discurso é de que o mercado de trabalho está cada vez mais achatado (encolheram as vagas), e é preciso ter flexibilidade na atuação profissional. Falas que aparecem na notícia:

- O diploma universitário sozinho não é garantia de emprego. O que garante a vaga é a formação aliada à prática e à atitude desse profissional” (jornal o globo);
- “Será o modo como ele se destaca dentre os demais candidatos que poderá garantir a vaga. Além de investir numa atualização profissional contínua, o candidato deve ter atitude positiva e força de vontade. Em resumo, é preciso ter brilho nos olhos. Isso encanta os selecionadores,

sobretudo em processos que envolvem candidatos que acabam de chegar ao mercado de trabalho” (jornal o globo).

- a quantidade de jovens em busca de emprego é grande, mas nem todos estão dispostos a aceitar as oportunidades que aparecem” (jornal o tempo);

- (...) eles precisam entender que o mercado funciona sob pressão e que a entrega tem que ir além do combinado, tem que vestir e suar a camisa” (jornal o tempo);

- não adianta chegar com um currículo esplendoroso. É preciso aliar as competências técnicas às comportamentais” (jornal o tempo);

Para Frigotto (2001), há uma violência ideológica, pois a valorização da educação e formação profissional transfere para os indivíduos que não conseguem trabalho a sensação de que seu insucesso é decorrente da sua incompetência individual. Segundo Chauí (2008),

A ideologia burguesa, através dos seus intelectuais, irá produzir ideias que confirmem essa alienação, fazendo, por exemplo, com que os homens creiam que são desiguais por natureza e por talentos, ou que são desiguais por desejo próprio, isto é, os que honestamente trabalham enriquecem, e os preguiçosos empobrecem. Ou então faz com que creiam que são desiguais por natureza, mas que a vida social, permitindo a todos o direito de trabalhar, lhes dá iguais chances de melhorar, ocultando que as “chances de melhorar” não dependem deles, mas de quem possui os meios e as condições de trabalho. Ou, ainda, faz com que os homens creiam que são desiguais por natureza e pelas condições sociais, mas que são iguais perante a lei e perante o Estado, escondendo que a lei foi feita pelos dominantes e que o Estado é instrumento dos dominantes (p.76-77).

Ou seja, a ideia empregada é a de que não importa se você vai formar na IES privada, pública, a distância ou presencial. O que importa é investir na sua formação, em uma atualização profissional condizente com as demandas do mercado aliado às competências comportamentais.

Silva (2008) relaciona que o pilar *aprender a ser* (que está dentre os quatro pilares da educação recomendado pela UNESCO) significa investimento no desenvolvimento total do ser humano, que vai além do que as formações tradicionais oferecem. De acordo com o Relatório, os empregadores querem além da competência material,

(...) uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco (DELORS, 2001, p.94 apud, SILVA, 2008, p.374).

Na busca do desempenho, da eficiência do jogo capitalista, o indivíduo sabendo no que ele precisa investir (competências materiais e imateriais) aparece como o único responsável por adquirir os condicionantes da empregabilidade e ascensão salarial. Enquanto isso, outros condicionantes estruturais que são os verdadeiros responsáveis pelos limites de inserção do indivíduo no mercado de trabalho são mascarados. Assim como propõe Bourdieu (2007), dentre outros autores. Mas são estratégias que vem possibilitando o avanço do neoliberalismo no setor educacional.

O conceito de empregabilidade explica o desemprego e as diferenças de renda em moldes análogos a TCH, isto é, “o desemprego decorre do fato de que determinados indivíduos (os desempregados) não investiram adequadamente em si mesmos para tornar sua força de trabalho atraente para os empregadores, como os outros indivíduos (os empregados) o fizeram” (CARDOSO, 2000, p.63-64). Ou seja, esse modelo só garante êxito para aqueles que investem em qualificação profissional superior aos seus concorrentes, ou o investimento individual ainda pode ser inválido.

Por isso que na IES pública, percebe-se um incômodo da turma em saber se eles estão conseguindo alcançar os objetivos educacionais do curso, se estão aprendendo sem facilitação de conteúdo, mas logo surge outras preocupações que culminam na facilitação/flexibilização da nota final.

Mas apesar de serem poucos os interessados nas reflexões críticas e aprofundamento dos conteúdos, entendem os tutores da IES pública, que entre meio desconfortos e dificuldades, têm acontecido muitas experiências exitosas. A proposta de formação é clara quanto a importância do diálogo com o conhecimento produzido pelo campo científico pela área da qual faz parte. E o alerta a incoerência de formar e atuar apenas a partir da sua experiência, do saber prático que ele acumulou durante a vida, ou continuar fazendo do mesmo jeito que sempre fez. Enfatizam que a docência tem uma natureza específica e complexa.

Por outro lado, na IES privada, o principal anseio da turma está relacionado ao mercado de trabalho, se eles vão conseguir se inserir. No caso do curso ser licenciatura (descobrir ou compreendendo o que é tardiamente) e muitos já atuarem ou terem perspectivas profissionais de atuação fora da escola, se decepcionam, desiste ou se desestimulam com o curso.

Para não perder o aluno, associado ao compromisso com a empregabilidade, o discurso dos tutores da IES privada é de que é preciso estar preparado para as oportunidades que o mercado de trabalho te reserva, que pode ser com a licenciatura ou

com o bacharelado. Assim, o direcionamento é para que ele faça a complementação do bacharelado após a licenciatura e aumente sua capacidade de empregabilidade individual (TCH).

(...) porque, por exemplo, você faz licenciatura e aparece uma oportunidade excelente para você no bacharelado para ganhar bem (...) e a mesma coisa o contrário (*Entr.Priv.I*).

Na IES pública estes assuntos também são abordados no currículo, mas não como reserva de mercado, ou porque indiretamente quer possibilitar o aluno a trabalhar em outros espaços. Mas porque o professor precisa estar atento a discussão política licenciatura x bacharelado, e estar capacitado a assimilar a complexidade das relações sociais e o mundo que está em volta dele, e por isso as práticas corporais realizadas fora do contexto escolar acabam sendo pertinentes no currículo e por vezes o influencia.

Na IES privada é axiomática a preocupação com a reserva de mercado. Inclusive evidencia que as condições que são dadas pelo mercado para garantir o emprego e a remuneração dificulta qualquer perspectiva crítica de atuação (formação para a emancipação). Se o estudante quiser manter o emprego ele vai ter que aprender a se adaptar a lógica estabelecida pelo empregador, não adianta ter uma concepção diferente. É o mercado de trabalho que vai definir o que é EF, o que o trabalhador deve fazer. Este apenas deve cumprir as orientações e se adaptar as exigências.

(...) existem escolas que são totalmente esportivista, o coordenador deixou bem claro pra mim, olha em tal mês tem os jogos internos e eles têm que saber jogar é bem simples assim (...) no primeiro semestre basquete e handebol (...) no segundo semestre ginástica, futsal e voleibol (*Entr.Priv.I*).

Ou seja, é aderir ao sistema de acordo com sua necessidade individual e de mercado, sem qualquer sinal de crítica sobre as condições estruturais da sociedade capitalista. A proposta da formação pouco importa.

Neste sentido, Alberto (2005), alerta,

(...) há que se perguntar sobre os efeitos psicológicos desta constante tensão a que fica submetida a força de trabalho, que não tem ideia de como será seu amanhã, se encontrará quem se interesse por comprar sua força de trabalho e se os ingredientes que deverão ser agregados a ela, para que continue a ser atrativa, estarão disponíveis (p.302)

Como relaciona Frigotto (2011), a empregabilidade é prima da flexibilidade, e o escopo é a intensificação e precarização do trabalho. A noção de empregabilidade busca

apagar da memória o direito ao emprego, em um plano de mistificação de que o fim dele é algo positivo para a competitividade (todos ganham).

Essa postura política ideológica adotada pela instituição privada se aproxima do paradigma pós-moderno, com uma epistemologia conservadora, que valoriza o fragmentário, o singular, em detrimento do sentido das coisas na história. Essencialmente funcional ao capitalismo tardio (LYOTARD, 2002).

Esta instituição deixa esclarecido que a emancipação não é “tão importante” no projeto formativo. O mercado de trabalho exige habilidades mais objetivas, deixa o saber no aspecto da comercialização e o valida somente se for útil ao capital.

Sem contar, que boa parte dos estudantes já vem para a instituição apenas para conseguir a certificação e voltar o nicho de trabalho que já ocupava. Este estudante normalmente está fechado para novas interpretações de atuação profissional e a IES também vai atendê-lo.

O bacana aqui é que o curso pega muitos jovens que tem uma ligação com o esporte, então tem um grupo ligado ao karatê, árbitro de bairros de interior que precisam buscar uma evolução, ter uma graduação de fato. Eu acho que assim, a leitura de mundo, um pouco mais intelectual, não é tão ampla, mas do ponto de vista prático, o conhecimento deles sobre alguns esportes, ele busca essa ideia de formar por conta disso, que é dar aula de futebol, tem muito esse grupo de pessoas (*Entr.Priv.2*).

Essa situação expressa a consequência produzida pela ideologia da competência da busca a qualquer custo pelo diploma universitário pelo simples fato dele ser instrumento de seleção do mercado de trabalho. De acordo com Chauí (2014), o indivíduo só adquire o status de poder dizer alguma coisa a qualquer outro em qualquer circunstância, se adquirir primeiro o status de especialista – que lhe é conferido pelo diploma universitário. E no atual contexto, a universidade tem cada vez mais alimentado a ideologia da competência e despojado das suas principais atividades, a formação crítica e a pesquisa.

### 3.3. Síntese

O recorte sobre o processo formativo e as influências no currículo dos cursos de EF público e privado: UFG e Unopar nos remete em determinados momentos a discussão realizada no capítulo anterior sobre a precarização do trabalho docente e a desvalorização do olhar crítico/reflexivo sobre os conteúdos em detrimento do saber

técnico/instrumental, mas trás a tona principalmente a discussão associada a qualificação profissional e responsabilização do indivíduo pela sua empregabilidade.

O discurso afiliado a noção de empregabilidade é mais um instrumento de linguagem utilizado para mascarar o real sentido da educação para o capital, para obter consenso e adesão espontânea da sociedade ao seu projeto.

E neste sentido, percebemos em vários momentos o discurso dos tutores associado a ideia de que depende do estudante a qualidade da sua formação; que é responsabilidade dele somar atributos que garanta a ele a capacidade de permanência no mercado; é sua responsabilidade transformar sua força de trabalho em força de uso. E caso não consiga, o seu insucesso é decorrente da sua própria incompetência e não da instituição como é colocado, dentre outros fatores que são obscurecidos (ideologia da competência).

Por isso que eu falo que aqui o que vai fazer um aluno diferenciado não é a instituição de ensino, é o aluno em si e o meio social que ele vive (...)(*Entr.Priv.2*).

A relação causal entre formação e empregabilidade, educação e segurança no trabalho, nada mais é que uma educação para o desemprego pregada pelos neoliberais. Uma educação para que o indivíduo não perceba os verdadeiros condicionantes estruturais que são os responsáveis pelos limites de sua inserção no mercado de trabalho.

Diante dessa pequena amostra comparativa, é possível perceber que há indícios de que a formação de professores de EF a distância na IES privada é para a empregabilidade e não para a emancipação crítica do sujeito. Na IES pública, o discurso não tem esse direcionamento no âmbito da formação, mas compreende-se que a política da UAB por precarizar a atuação docente, limita-se a uma ação formativa mais comprometida com o projeto político pedagógico.

## CONCLUSÃO

*Antes que a esfinge se torne indecifrável e nos devore, cabe acumular energia intelectual e ética e organização política coletiva para, sem medo como fez Édipo da lenda da esfinge, confrontá-la e derrotá-la. Uma tarefa necessária para que haja futuro humanamente suportável em nossa sociedade (FRIGOTTO, 2017, p.33).*

Segundo Saramago, “sinais de pontuação são como os de estrada, se tivéssemos menos deles, haveria por certo menos acidentes, porque as pessoas fariam tudo mais devagar e com maior atenção”. É muito difícil eliminar a sensação de que muitos aspetos poderiam ser melhorados e finalmente colocar um ponto final definitivo para algo que merece reticências. Mas, não sei se felizmente ou infelizmente, ciclos precisam ser concluídos para que novas etapas sejam trilhadas.

Após ter estudado, ainda no mestrado, o processo de implantação do curso de licenciatura em EF da Universidade de Brasília, surgiu o interesse de investigar a formação a distância de professores de EF nas IES privadas. E assim, numa perspectiva de continuidade e desdobramento de pesquisas já desenvolvidas, a presente tese se desenvolveu a partir da seguinte inquietação: Quais as tendências ideológicas dos cursos de licenciatura em EF a distância públicos e privados do estado de Goiás?

Compreendemos que a relevância desta pesquisa esteve no ineditismo de conhecer as ideologias que estão por trás dos discursos acerca da formação dos professores de EF a distância; o que permitiu conhecer as referências pelas quais estes estudantes estão sendo formados, tendo enquanto campo de análise a comparação entre uma universidade pública e uma universidade privada do Estado de Goiás; além de representar uma continuidade no aprofundamento de estudo com a temática da formação de professores de EF a distância. Salvo os limites da pesquisa, buscamos utilizar o materialismo histórico dialético enquanto base metodológica de investigação e análise.

A fim de obter resposta à inquietação que originou este estudo, o capítulo I articulou-se com objetivo específico de analisar os aspectos históricos da formação superior em EF, notabilizando as diretrizes curriculares dos cursos, a esportivização das aulas de EF, e a divisão do curso em licenciatura e bacharelado com suas tensões e conflitos acerca da profissionalização da EF.

No contexto da formação profissional, vimos que historicamente a EF vem desempenhando papéis e funções de acordo com o contexto social, político, econômico, e cultural de cada época, atendendo aos princípios da medicina, do nacionalismo, do militarismo, do setor esportivo, dentre outros.

Na década de 1980 surgiram os primeiros elementos de uma crítica à sua função sócio-política conservadora dentro da escola, inclusive que a EF deveria ser mais que esporte, mais que atender os objetivos do sistema esportivo. Ela deveria se comprometer com o processo de transformação social presente no PPP da escola. No entanto, apesar dos avanços na prática pedagógica, ainda hoje o cordão umbilical do esporte não foi banido da EF escolar.

No cenário atual, com o surgimento de novas ocupações (academias, clubes, serviços individualizados) devido às mudanças e atuais exigências do mercado de trabalho, alterações foram sinalizadas no processo de formação e o curso foi dividido em licenciatura (atuação nos espaços escolares) e bacharelado (atuação profissional fora da escola). Mas entremeio discussão acerca do projeto de formação, o fato é que ainda hoje há uma disputa pelas DCN do campo acadêmico da EF.

No capítulo II adentramos a discussão sobre a associação da educação à ideologia do capital humano. Sendo a escola e a educação um instrumento político de formação do homem moderno e importante para o mundo econômico, termina por ser apropriada pelo capital e sob a égide da TCH (racionalidade, eficiência e eficácia) são traçadas as políticas educacionais.

Neste trajeto, a educação passa a se ligar as necessidades do mercado e do lucro, e os preceitos difundidos por essa formação consequentemente ligados à reprodução dos conhecimentos e valores necessários a sociedade capitalista. Sendo assim, reformas educativas começam a ser implementadas para ajustar os sistemas educacionais a esta nova (des)ordem mundial, preparando o trabalhador para se adaptar as constantes transformações da base produtiva.

Para a manutenção de um sistema capitalista cada vez mais irracional, os Estados nacionais têm transferido o verdadeiro governo do mundo para os grandes grupos econômicos e para os OI, que é quem está estruturando estas políticas educacionais que garantem o lucro, em especial do capital financeiro.

Estes OI estão então cuidando para educar intelectuais para serem âncoras e ideólogos da proposta neoliberal de educação nos países em desenvolvimento. As consequências recaem para os trabalhadores que estão no chão da escola, e para os

estudantes que recebem uma formação alienada, fragilizada, e colonizadora. E essa mudança é ainda realizada com o consentimento da população que são convencidos pelos intelectuais orgânicos do sistema capitalista de que esse é o único sistema possível.

Neste contexto de uma educação para o capital, vamos ver as políticas educacionais e a implementação da EAD submetidas às exigências ideológicas e econômicas deste capital internacional. A utilização da EAD para formação de professores tem sido amplamente recomendada pelo BM e pela UNESCO. Segundo Malanchen (2011), o Estado percebe nessa modalidade uma possibilidade de redução dos custos a partir de relações de trabalho mais flexíveis e terceirizadas que representa um investimento no ensino superior menos oneroso e, portanto, mais atraente. E a EAD por apresentar um discurso sedutor de democratização acaba conseguindo mistificar o real movimento da exploração capitalista, que é uma finalidade da ideologia.

As novas ferramentas educacionais tecnológicas podem sim ser um rico instrumento para a democratização do saber, mas infelizmente tem sido utilizada mais para beneficiar o lucro dos empresários e os índices educacionais do país, de forma “fajuta”, do que de fato proporcionando uma formação acadêmica de qualidade.

Buscando então atender ao objetivo específico de identificar e analisar as tendências ideológicas dos cursos de licenciatura em EF a distância público e privado: UFG e Unopar, o capítulo 3 e 4 apresentam a análise e interpretação dos dados coletados na pesquisa empírica.

Nesta análise considerou-se o atendimento aos objetivos da pesquisa, análise do projeto político pedagógico dos cursos, os referenciais teóricos discutidos, e exploração dos instrumentos de linguagem que são utilizados para mascarar o real sentido da educação para o capital. A estrutura dos cursos, o processo formativo e as influências que sofrem os currículos, foram estudados por meio de análise descritiva e interpretativa, observadas as aproximações, distanciamentos, contradições e conflitos evidenciados no contexto dos cursos de licenciatura em EF a distância: UFG e Unopar.

Foi realizada uma pesquisa documental para análise do projeto político pedagógico; e uma pesquisa de campo (entrevista), não exaustiva, com uma pequena amostra dos agentes diretamente responsáveis pelo processo de formação destes estudantes, investigando: a rotina dos tutores, os entraves e possibilidades, o rompimento com a lógica esportiva, a influência do mercado fitness, os diferentes tipos de currículo, as referências bibliográficas do curso, e o protagonismo dos estudantes

quanto aos seus anseios, reflexões críticas, debates, e demais questões políticas e pedagógicas.

Em relação ao funcionamento de cada curso a partir dos seus objetivos, dinâmica curricular, estruturação docente, e atividades avaliativas, percebemos que o curso da IES privada oferece condições satisfatórias para funcionar, pois não há dificuldades com infraestrutura física e material. Mas apesar dessa infraestrutura funcionar, na prática os próprios tutores demonstram insatisfação em relação a insuficiência e aprofundamento da formação. Está tudo pronto do mesmo jeito para todos os alunos, o pacote do curso já está pronto. Os tutores presenciais alertam que eles não têm qualquer autonomia na construção do material, mas ainda assim assumem o protagonismo do professor por ser a pessoa que está mais perto e acessível ao estudante. Contudo, exterioriza que sua rotina de trabalho é simples e tranquila. Não há relatos de comunicação entre os docentes (tutores e professor especialista). Cada um realiza sua atividade individualmente no decorrer do curso.

Na IES pública, por vezes há dificuldade com a infraestrutura física e material. Os polos se localizam no interior e muitas vezes o sinal da internet é ruim, e os polos (responsabilidade do município) não são adequados como é solicitado pela universidade. No entanto, ao contrário da IES privada, nesta instituição, os orientadores demonstram satisfação com a proposta do curso, apesar de algumas dificuldades e desconfortos provocados pela própria política da UAB. Relatam que apesar do material de aula ser elaborado pelo professor supervisor, o orientador acadêmico tem mais autonomia e protagonismo na atuação docente. Há comunicação entre tutores e professor especialista. Mas alertam que também acontece dos estudantes direcionar perguntas para os tutores presenciais, que dificilmente conseguem se apropriar de forma aprofundada do conteúdo de todas as disciplinas, até porque não é esse seu papel na estruturação docente da EAD. E apesar de terem mais autonomia, reclamam do não reconhecimento acadêmico, financeiro e social da sua função, fazendo com que a EAD seja um trabalho extra para muitos tutores, orientadores e professores.

Sobre o processo formativo e as influências que sofrem os currículos, no aspecto do rompimento com a lógica esportiva no currículo, percebemos equivalência no discurso de ambos os cursos sendo contrários a ideia do esportivismo nas aulas de EF. Porém na IES privada é evidenciado que esta não sabe ao certo qual a leitura que o aluno faz dessa intencionalidade já que muitos já têm um objetivo e um foco

profissional pré-definido, e que de fato quem vai determinar a abordagem que o professor vai trabalhar é o mercado de trabalho.

Mas o fato do mercado de trabalho, no caso a escola, ainda guardar forte relação com o ensino do esporte, pode ter refletido na análise dos tutores da IES privada acerca dos encontros presenciais. Eles apontam que esses encontros são suficientes pelo fato dos estudantes serem ex-atletas ou já terem vivência prévia com as práticas corporais. Mas se EF não é só esporte, aparece aí uma contradição entre teoria e prática no que tange ao entendimento do que seria o papel da EF na escola.

Por outro lado, enquanto na IES privada os encontros presenciais parecem ser meramente funcional à determinada prática corporal, a IES pública apresenta uma compreensão mais ampla, pois são tidos enquanto um espaço que os estudantes manifestam suas dúvidas, aprofundam as relações interpessoais e debates acadêmicos. Por isso, apontam os orientadores acadêmicos que eles ainda são insuficientes, em quantidade e produtividade. O discurso da prática profissional embasada no saber-fazer, aliado do discurso da pós-modernidade, não se evidencia na IES pública.

Sobre a influência do mercado *fitness* neste contexto de formação, ambos os cursos afirmam ser este um curso voltado para a escola, portanto, de licenciatura, como propõe o projeto político pedagógico. A IES pública relata que a discussão sobre as práticas corporais do mundo e o discurso da área da saúde acaba sendo abordadas porque não é interessante ficar alheio a estas questões, mas garantem não influenciar na grade curricular. Já na IES privada, a preocupação parece não se articular com a discussão política e sim com a reserva de mercado. E neste caso, para evitar que os alunos (que já tinham planejado atuar fora da escola) desistam do curso, utilizam o discurso da empregabilidade, no qual o indivíduo precisa somar atributos para sua permanência no mercado de trabalho. Portanto, de acordo com o discurso da IES privada, o ideal é o estudante cursar licenciatura e posteriormente fazer a complementação do bacharelado.

Sobre os tipos de currículo, os entrevistados da IES privada compreendem que a formação para a emancipação crítica do sujeito depende relativamente do próprio sujeito. Segundo eles, os estudantes já vêm com uma concepção fechada e formada de cultura, família e trabalho, sendo difícil competir com os meios de comunicação, além do fato da instituição não ter tempo suficiente para isso. Por isso, o curso oferece apenas uma orientação, uma fundamentação básica. A interpretação fica sob responsabilidade do sujeito.

Diante destas circunstâncias do curso da IES privada, em cada disciplina existem leituras específicas, sem necessariamente se vincular a uma determinada matriz de conhecimento, e de preferência mais efêmeras, curtas, como artigos, textos, notícias, para não complicar e causar conflitos desnecessários. Quando os assuntos são tratados de maneira fragmentada, dificilmente gera debates que no caso também são inexistentes, acentua o *Entr.Priv.1*.

Já na IES pública, salvo os limites da investigação empírica, as leituras estão articuladas na constituição de uma teoria do conhecimento de base epistemológica crítica-dialética, a partir dos mesmos referenciais progressistas do ensino presencial. Os orientadores relatam que apesar dos conflitos, dificuldades, desconfortos e resistências, a IES tem um projeto formativo para a emancipação crítica do sujeito e aponta terem tido já experiências exitosas com a formação.

A partir da categoria ideologia presente em Fiorin (2007), Chauí (2008), Marx e Engels (2008, 2009), Meszaros (2012), e os resultados desta análise, trazemos para este texto (em uma tentativa de síntese) as principais determinações que constituem o fenômeno da ideologia e sua inerente e essencial aproximação com a pesquisa.

- 1) A ideologia é resultado da divisão social do trabalho e, em particular da separação entre trabalho material/manual e trabalho espiritual/intelectual – também conhecido como ideologia da competência. (*Encontrada na superficialidade das leituras, discussões, atividades, e produções, formando um profissional que não sabe pensar, apenas executar; Outro caso: a divisão hierárquica do conhecimento na organização docente – trabalho intelectual/pensadores – professores especialistas; e trabalho manual - tutores*). O trabalho intelectual tem autonomia sobre o trabalho manual/material.
- 2) A ideologia é um instrumento de dominação de classe (*formação utilitarista e efêmera é interessante aos capitalistas*)
- 3) O papel específico da ideologia como instrumento da luta de classes é impedir que a dominação e a exploração sejam percebidas em sua realidade concreta. Transformar as ideias particulares da classe dominante em ideias universais, válidas igualmente para toda a sociedade (*Discurso dos OI – UNESCO e BM que evidencia recomendações, objetivos e metas para a educação do século XXI e dos grupos econômicos*)
- 4) As ideias que aparecem como autônomas são as ideias da classe dominante de uma época, de tal modo que a dominação dos homens sobre os homens não seja percebida (*Atender incondicionalmente as demandas do mercado de trabalho, o discurso da qualidade total, das competências e da empregabilidade*)
- 5) A ideologia é uma ilusão abstrata e invertida. Abstrata, pois não conhecemos o modo como foi concretamente produzida. E invertida, pois torna o resultado de

um processo como se fosse seu começo (*Por exemplo, o indivíduo está desempregado porque não buscou as competências necessárias para conseguir um emprego, e não por causa dos determinantes sociais. Se o empregador pedir para dar aula de futebol, você terá que dar aula de futebol sem questionar o porquê de só dar aula de futebol. Outra recomendação: É melhor ter a formação do licenciado e bacharel porque não se sabe onde vai aparecer emprego. É preciso estar preparado*)

- 6) A ideologia torna o “modo ilusório” como se fosse a realidade social. Partindo da experiência imediata dos dados da vida social, constrói abstratamente um sistema de idéias ou representações sobre a realidade (*Acontece quando o tutor se vê em uma condição privilegiada de trabalho, mesmo estando em condições precárias; Outro caso: quando o tutor diz que a qualidade da formação depende do estudante*).

Ainda que não seja um estudo didático-pedagógico, há indicativos de que a IES privada apresenta uma ideia de superficialidade teórica dos conteúdos, empobrecimento da razão, miséria intelectual, e ocultamento do fato de que as concepções educacionais, os métodos pedagógicos, e a organização curricular de um curso influenciam diretamente no tipo de formação humana. O que foge neste caso da responsabilidade do sujeito.

Segundo Chauí (2008) um dos aspectos que torna a ideologia uma força difícil de remover é a separação entre trabalho material e trabalho intelectual. Pois, “enquanto o trabalhador for aquele que não “não pensa” ou que “não sabe pensar”, e o pensador for aquele que não trabalha, a ideologia não perderá sua existência e nem sua função” (p.82).

A apreciação pelo conhecimento prático em detrimento do conhecimento teórico/reflexivo, quando houve em determinado momento da pesquisa valorização do saber-fazer, tem buscado associar a figura do professor a um profissional da prática, desintelectualizando a função do professor que é muito mais complexa do que está colocado. Esses entendimentos legitimam o discurso da pós-modernidade de ajustamento do conhecimento à relação mercadológica.

As organizações e instituições, ao perceberem a educação como um lucrativo negócio passou a investir cada vez mais no mercado educacional - que é possível perceber pela expansão da oferta de cursos pelas IES privadas e o faturamento de grupos econômicos, como a Kroton. O desastre é que isso implica na adoção de critérios mercantis na gestão, na escolha das disciplinas que compõe o currículo, na definição dos conteúdos, nos métodos de ensinar e avaliar; que implica em consequências

observadas nesta pesquisa, de um curso na IES privada em questão, totalmente voltado para atender o mercado de trabalho para o qual não há direitos, mas competição e a lei do mais forte. A formação para a emancipação crítica do sujeito parece não ser um objetivo presente e atrativo neste contexto.

Para maximizar os lucros e as ações na Bolsa de valores, os fundos de investimento de educação precisam mexer na estrutura, no corte de professores e outras medidas que influenciam na qualidade do ensino. Por isso a adoção de apostilas e não livros, por sair mais barato, além da “purificação” de conteúdos didáticos oferecidos aos alunos. O professor contratado sem vínculo empregatício, plano de carreira, e salário condizente com a sua função, não tem tempo e nem motivação para pesquisar, estudar, produzir e transmitir esse conhecimento novo em condições adequadas.

E este cenário da educação se desenvolvendo a partir dos parâmetros do capital, é característico tanto da educação privada quanto pública, que se expande invadindo territórios e mentes, adaptada às transformações da sociedade capitalista fundadas no pragmatismo e na razão instrumental. Segundo Ianni (2004),

Tudo que diz respeito à educação passa a ser considerado como uma esfera altamente lucrativa de aplicação do capital, o que passa a influenciar decisivamente os bens e os meios envolvidos; de tal modo que a instituição de ensino, não só a privada como também a pública, passa a ser organizada e administrada segundo a lógica da empresa, corporação ou conglomerado (p.112).

Como já ressaltado anteriormente, apesar deste não ser um estudo didático-pedagógico, na IES pública já se percebe indícios de uma preocupação com os princípios políticos, éticos e pedagógicos pertinentes a uma formação crítica e emancipadora para a formação do sujeito e sobre a EF para atuação em ambientes escolares. E ainda atribui novos sentidos à formação, sendo sua proposta não focada no saber-fazer, mas na importância do saber sobre o saber-fazer e sua contextualização pedagógica.

O problema que se instala é que a política não oferece as condições ideais para a condução do curso (qualificação da função do professor, estrutura dos polos, quali/quantidade de encontros presenciais). O contexto e a justificativa de criação da política da UAB correlacionam-se mais aos interesses de atender ao mercado do que necessariamente ampliar o acesso à universidade e ao conhecimento elaborado.

Assim, entende-se que enquanto o curso tem um pré-ordenamento para que o aluno possa produzir conhecimento e não somente reproduzir a informação, a logística

da política da UAB é pré-determinada para estabelecer obstáculos para uma proposta de formação com qualidade.

Logo, é possível deduzir nos limites desta pesquisa que o problema não é a especificidade da formação de professores de EF a distância, mas a forma como foi constituída a política à qual está intrinsecamente relacionada a ideologia dos OI. E esses organismos, mediado pelo discurso ideológico neoliberal, atendem aos interesses da classe dominante, sob os princípios da racionalidade, eficiência, eficácia, flexibilidade e produtividade.

Desse modo quando retornamos nosso olhar para as discussões sobre a formação profissional, intuimos que a disputa/assédio pelas DCN do campo da EF parece não alterar muito o quadro das tendências ideológicas desta formação. Apesar de autores como Ventura (2011) e Taffarel (1997) afirmar que a dupla formação (licenciatura e bacharelado) impossibilita os estudantes de fazer os nexos e mediações entre a parte e o todo (defendendo a licenciatura ampliada), a referência desta formação (seja para atuar dentro ou fora da escola) permanece sendo o mercado – devido o reflexo das reformas educacionais neoliberais.

Diante dessas questões, espera-se que esta pesquisa possa fomentar novos estudos no campo de formação de professores de EF a distância, em atenção às mudanças que vem ocorrendo no processo produtivo, os efeitos da política neoliberal que coloca o mercado como o centro do universo e a própria universidade que tem cedido espaço para uma educação empresarial subsidiada por interesses do capital internacional.

Ao se pensar um projeto de formação é preciso ter claro que os currículos ou projetos pedagógicos devem se pautar na reflexão crítica, no combate a ideologia do consumo, descartável e de fruição rápida, e a ideia da cultura hegemônica burguesa como expressão universal. A reflexão crítica precisa-se fundamentar na perspectiva da socialização da cultura elaborada, de uma formação que desenvolva todos os campos do conhecimento, autonomia e capacidade de análise da sociedade em que se vive.

O papel da universidade deve ser de enfrentamento da crise da formação de forma crítica com aprofundamento das determinações externas e internas. É preciso compreender as circunstâncias da existência dos sujeitos, sua origem de classe, aspectos socioeconômicos e a função da instituição na educação. E também olhar para as questões pedagógicas, para a responsabilidade política pela formação de novos intelectuais trabalhadores da educação em uma sociedade que precisa de mudanças.

Essa concepção de educação é antagônica à concepção mercantil, fragmentária e pragmática da qualidade total, da pedagogia das competências e empregabilidade que tem se efetivado enquanto política educacional do país, e que demarca a formação de professores de EF a distância.

Mas essa luta implica a organização da classe trabalhadora; implica aprofundamento da formação teórica numa perspectiva histórica (dialética) e solidificação das organizações sociais e políticas; implica uma luta contra hegemônica; implica uma luta, sobretudo, de caráter ético-político.

Chauí (2008) assinala que um aspecto da existência histórica dos homens é a ação de reproduzir ou transformar as relações sociais existentes. A história depende do modo como os homens “determinados em condições determinadas criam os meios e as formas de sua existência social, reproduzem ou transformam essa existência social que é econômica, política e cultural (p.23)”.

Em outras palavras, uma ideologia não possui um poder absoluto que não possa ser quebrado e destruído. Quando uma classe social compreende sua própria realidade, pode organizar-se para quebrar uma ideologia e transformar a sociedade. Os burgueses destruíram a ideologia aristocrática (nos séculos XVI, XVII e XVIII), e os trabalhadores podem destruir a ideologia burguesa (como propôs Marx) (CHAUI, 2008, p.24-25).

É preciso buscar processos educativos cujo horizonte, como aponta Meszaros (2008), seja capaz de ir além das relações sociais capitalistas, capaz de dignificar a profissão docente e garantir o direito a educação.

Por fim, com essa tese conseguimos apontar e analisar que as tendências ideológicas da formação de professores de EF estão sinalizadas para o mercado de trabalho: líquido, flexível, onde se ampliam as práticas fitness ou esportivas efêmeras para a busca da beleza, juventude e qualidade de vida; e para a escola, o mínimo de preocupação com a formação humana para a emancipação. Essa razão instrumental evidencia-se de forma bastante acentuada na IES privada e menos proeminente na IES pública. Nesta última, é devido o enfrentamento dos fatores internos em relação às questões pedagógicas, mas a incapacidade de atuar na constituição da política da UAB que impede uma ação formativa mais comprometida com o projeto político pedagógico. Com isso, temos que o problema não é a modalidade a distância em si, mas que sob o domínio do capital, a EAD se torna um negócio muito lucrativo e compromete a qualidade do ensino.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, W. M. Os herdeiros e os bolsistas do Prouni na Cidade de São Paulo. *Educ. e Soc.*, Campinas, v.36, n.130, p.85-100, jan-mar, 2015.
- ALONSO, K. M. A expansão do ensino superior no Brasil e a EAD: Dinâmicas e Lugares. *Ed. e Soc.*, vol.31, n.113, p. 1319-1335, Campinas, out-dez, 2010.
- AMARAL, G. A. do; MATIAS, G. F.; MARTINS, N. R.; SANTOS, P. P. Formação profissional e diretrizes curriculares da EF. **Revista Especial de EF** – Edição Digital v.3, n.1, novembro 2006. Anais do V Simpósio de Estratégias de Ensino em Educação/EF Escolar.
- ANESE S.; AZEVEDO, R. S. O perfil do ingressante no curso de licenciatura em EF em uma universidade a distância – EAD, na cidade do campo novo em Parecis-MT. **Extensivo: R. Eletr. de Extensão**, Tangará da Serra, v.03, n.1, p. 46-65, 2015.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 7. ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2005
- ARAÚJO, C. B. Z. M. de. A expansão do ensino superior a distância no Mato Grosso do Sul, no período de 2000 a 2012. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 311-340, abr./jun. 2015.
- AZEVEDO, A. C. B; MALINA, A. **Memória do currículo de formação profissional em EF no Brasil**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, Autores Associados, v. 25, n. 02, p. 129-142, 2004.
- BALASSIANO, M.; SEABRA, A. A. de.; LEMOS, A. H. Escolaridade, salários e empregabilidade: tem razão a teoria do capital humano? **Revista Adm. Comtemp.**, v.9 n.4, Curitiba, Out/Dec., 2005.
- BARRETO, R. G. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: Entre a expansão e a redução. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 919-937, out. 2008.
- BETTI, M. **EF e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BITTENCOURT, Ivan Carvalho. **Formação em EF: um estudo sobre o professor que surge da cristalização entre a separação entre graduado e licenciado**. 2011. 2011. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.
- BOURDIEU, P. **A Distinção**. Porto Alegre: Editora Zouk, 2007.
- BRACHT, V. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Revista Movimento** – Ano VI, n.12, 2000.
- MACHADO, T. da S.; BRACHT, V. O impacto do movimento renovador da Educação Física nas identidades docentes: Uma leitura a partir da “teoria do reconhecimento” de Axel Honneth. **Revista Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v.22, n.3, jul./set. 2016.
- BRASIL. Decreto 5.800 de 08 de junho de 2006a. **Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm)>
- BRZEZINSKI, I. **Profissão professor Identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano. 2002.
- CASTELLANI FILHO, L. **EF no Brasil: a história que não se conta**. 3. ed. Campinas, SP, Papirus, 1991.
- \_\_\_\_\_. A formação sitiada. Diretrizes curriculares de EF em disputa: Jogo jogado? **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 4, out./dez. 2016.
- CBCE. **Sobre as mudanças das Diretrizes Curriculares da EF: relatório de reflexões em/de GTTs CBCE**. 2016. Disponível em: [https://www.cbce.org.br/upload/biblioteca/gtts\\_cbce\\_dens\\_graduacao\\_ef.pdf](https://www.cbce.org.br/upload/biblioteca/gtts_cbce_dens_graduacao_ef.pdf).

CENSOEAD.BR. Relatório analítico de aprendizagem a distância no Brasil, 2015. [organização] ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância; [traduzido por Maria Thereza Moss de Abreu]. Curitiba: Inter Saberes, 2016.

CHAUÍ, M. O que é ideologia? 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção primeiros passos).

\_\_\_\_\_. A ideologia da competência. Belo Horizonte: Autêntica Editora; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014. (Escritos de Marilena Chauí, 3).

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992. Coleção Magistério 2º grau – série formação do professor.

CRUVINEL, F.; LAZZAROTTI FILHO, A.; SILVA, A. Análise comparativa do perfil dos estudantes dos cursos de licenciatura presencial e a distância em Educação Física da Universidade Federal de Goiás. **Revista Pensar a Prática**, v.15, n.2, 2012.

CRUVINEL, F. **A experiência da Universidade de Brasília no contexto dos cursos de licenciatura em Educação Física por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil**. (Dissertação). Faculdade de Educação Física. Universidade de Brasília (UnB), 2013.

CRUVINEL, F.; MORAES, R. A.; LAZZAROTTI FILHO, A. Identidade docente na educação a distância: reflexões teóricas sobre o papel do tutor a distância. **Revista Tempos e Espaços em educação**, v.8, n.17, set/dez./2015.

CRUVINEL, F.; MORAES, R. A. A teoria do capital humano e a concepção produtivista na educação brasileira: EAD em foco. *Revista Contrapontos - Eletrônica*, Vol. 17 - n. 2 - Itajaí, Abr-Jun 2017.

DARIDO, S.C.; RANGEL. I. C. A. **EF na escola**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. (Coleção EF no Ensino Superior).

DAVID, N. A. N. **Novos ordenamentos legais e a formação de professores de Educação Física: pressupostos de uma nova Pedagogia de Resultados**. Dissertação. Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2013.

DOURADO, L. F. **Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios?** *Educação e Sociedade*, v. 29, n. 104, p. 891-917, especial, Campinas, out. 2008.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, Autores Associados. 2003.

EVANGELISTA, J. E. de O. **Crise do marxismo e irracionalismo pós-moderno**. São Paulo: Cortez, 2007.

FERREIRA, B. de J. P. Tecnologia da informação e comunicação na educação: Avanço no processo de humanização ou fenômeno de alienação? **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 89-99, jun. 2015.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e Ideologia**. São Paulo: Ed. Ática, 2007.

FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 25-54.

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

\_\_\_\_\_. Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. In.: ANDRADE, J. de; PAIVA, L. G. de (organizadores) **As políticas para educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições**. Juiz de Fora, Ed: UFJF, 2011.

\_\_\_\_\_. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org). **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004

- \_\_\_\_\_. A gênese das teses do Escola sem Partido: Esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Escola “sem” partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, 144p.
- GENTILI, P. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 76-99.
- GUIA DE PERCURSO UNOPAR. Curso de EF Licenciatura em EF. Ingressantes a partir de 2014/1. Disponível em: file:///C:/Users/Microsoft/Downloads/educacao-fisica%20unopar.pdf. Acesso em: 16 de agosto de 2015
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007. p. 19.
- GIOLO, J. A. **Educação a distância e a formação de professores**. Educação e Sociedade, v. 29, n.105, set/dez., 2008. p. 1211-1234.
- \_\_\_\_\_, J. A. **Educação a distância: tensões entre o público e o privado**. Educação & Sociedade, v. 31, 2010. p. 1271-1298.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 4ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere**. Trad. C. N. Coutinho et al. v. 3, 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007 p. 11-109.
- HUNGARO, E. M.; PATRIARCA, A. C.; GAMBOA, S. S. A decadência ideológica e a produção científica na EF. **Revista pedagógica**, v.39, n. 40, jan/abr, 2017.
- HYPOLITO, A. M.; ILHA, F. R. S. Esportivização da EF Escolar: Um dispositivo e seus regimes de enunciação. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, 173-186, jan./mar. de 2016.
- LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. 7. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002
- IANNI, O. **Capitalismo – violência e terrorismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- LAZZAROTTI, F. et.al. A dinâmica, os principais problemas e as qualidades no desenvolvimento de um curso de licenciatura em Educação Física. **Revista Pensar a Prática**, v.18, n. 3, 2015.
- KUENZER, A. Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. 2002. Disponível em: [http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/acacia\\_kuenzer\\_conhec\\_compert\\_trab\\_esc.pdf](http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/acacia_kuenzer_conhec_compert_trab_esc.pdf). Acessado em: 28/09/2017.
- KUNZ, E. *et al.* Novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Educação Física: justificativas - proposições - argumentações. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 37-47, set. 1998.
- MALANCHEN, J. UNESCO: Políticas e estratégias para formação docente a distância no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.32, dez. 2008. p.179-199.
- MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2.ed. São Paulo: Expressão popular, 2008.
- \_\_\_\_\_. **O capital: crítica da economia política**. Livro 1: o processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.
- \_\_\_\_\_.  
MARX, K. ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução de Alvaro Pina, 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Manifesto do partido comunista**. Tradução de Sueli Tomazini Barros Cassal. Porto Alegre: L&PM, 2011.

- MESZÁROS, I. **O poder da ideologia**. Tradução Magda Lopes e Paulo Cesar Castanheira. 1 ed. 4.reimpr. São Paulo: Boitempo, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- NEVES, C. M.de C. **Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância**. Brasília, 2003. Disponível em:  
<<http://www.portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ReferenciaisQualidadeEAD.pdf>>.  
Acesso em: 3 out. 2012.
- NASCIMENTO, A. F. **Educação a distância e fetichismo tecnológico: Estado e capital no projeto de ensino superior no Brasil**. Tese. Doutorado em Políticas Públicas. UFMA. 2011.
- NOGUEIRA, D. X. P.; MORAES, R. de A. A educação a distância nas políticas públicas brasileiras: da LDB ao novo PNE. In: VII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância (ESUD 2010), 2010, Cuiabá. **Anais do VII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância (ESUD 2010)**. Cuiabá, Mato Grosso: UFMT, 2010.
- NOZAKI, H. K. **EF e reordenamento no mundo do trabalho: Mediações da regulamentação da profissão**. Tese. Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense (UFF), 2004.
- PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1ed. São Paulo: Expressão popular, 2011.
- PALAFON, G. H. N. As tendências pedagógicas em EF e sua relação com as categorias idealistas e materialistas da história. **Revista Motrivivência**, jun/1993.
- PEREIRA, E.W. ; MORAES, R. de A. História da educação a distância e os desafios na formação de professores no Brasil. In: SOUZA et al.org.). **Educação superior a distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR)**. Brasília: Universidade de Brasília, 2010, v. 1, p. 65-90.
- PEREIRA, J. A. G. **Formação em EF: discursos e a prática curricular**. 2014. 171f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de EF da Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- RAMOS, M. N. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- REZER, R. et al. As diretrizes curriculares nacionais: desdobramentos para a formação inicial em EF–ou, por que avançamos tão pouco?. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, 2016.
- RIOS, T. A. **Compreender e ensinar – por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2003.
- RODRIGUES, A. et.al. Análise da minuta de projeto de resolução de Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Educação Física e a questão da formação para a docência na Educação Básica. **Revista Pensar a prática**, v.19, n.4, 2016.
- SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “o espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq para o projeto 20 anos de Histedbr, Campinas, 25 de Agosto de 2005.
- \_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- \_\_\_\_\_. **A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades**. *Revista Poiésis Pedagógica* – v.8, n.2 ago/dez, p.4-17. 2010
- SCAFF, E. A. da S. **Os organismos internacionais e as tendências para o trabalho do professor**. Campo Grande: Editora UFMS, 2000.
- SAVIANI, D. **A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades**. *Poiésis Pedagógica* - v.8, n.2 ago/dez.2010. p.4-17.

- SCAFF, E. A. da S. **Os organismos internacionais e as tendências para o trabalho do professor**. Campo Grande: Editora UFMS, 2000.
- SCHULTZ, T. **O capital humano: Investimentos em Educação e Pesquisa**. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1973.
- SHIROMA, E. O. **Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor?** *Intermeio*, Campo Grande, v. 9, n. 172. p. 64-83. 2003.
- SILVA, T. O. da. **As transformações societárias contemporâneas e a formação em Educação Física**. 2012. xi, 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)— Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
- SILVA, O. O. N. Licenciatura e Bacharelado em EF: diferenças e semelhanças. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 11, n. 124, p. 76-84, 2011.
- SILVA JUNIOR, J. R. Qualidade total em Educação: ideologia administrativa e impossibilidade teórica. **Revista Educação e Realidade**, n.20, jan./jun., 1995.
- SILVA, L. R. Unesco: Os quatro pilares da “educação moderna”. **Revista Inter-Ação: Rev. Fac. Ed. UFG**, v.33 (2), jul/dez, 2008.
- SOARES, C. L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil** - 3. ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea).
- \_\_\_\_\_. Do corpo, da EF e das muitas histórias. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.9, n3. P.125-147.
- SOUSA, H. C. L. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28. n.100, out. 2007. p. 1203-1230.
- SOUSA NETO, S.; et.al.. A formação do profissional de EF no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.25, n.2, jan/2004.
- SOUZA NETO, S. **A formação do profissional de EF no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal do século XX**. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, SP, v. 25. n. 2, p. 7-16, jan. 2004.
- TAFFAREL, C. Z. Currículo, formação profissional na Educação Física e Esporte e campos de trabalho em expansão: antagonismos e contradições da prática social. **Revista Movimento**, v.4, n.7, 1997.
- TONET, I. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013. 16p.
- TRINDADE, P. M. **O curso de EF: a questão da formação acadêmica e seus agentes**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2007.
- VAGO, T. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente – Um diálogo com Valter Bracht. **Revista Movimento – Ano III**, n.5, 1996.
- VENTURA, P. R. V. Universidade: espaço privilegiado para a formação de professores de Educação Física. **Linhas críticas**, Brasília-DF, v.17, n.32, jan/abr, 2011.
- VERONEZ, L. F. C. et. al. Diretrizes curriculares da EF: reformismo e subordinação ao mercado no processo de formação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 35, n. 4, 2013.
- XAVIER, L. N. A construção social e histórica da profissão docente: uma síntese necessária. **Revista Brasileira de Educação**.v.19 n. 59 out.-dez. 2014.

## APÊNDICES

### APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA TUTORES

#### **Características gerais**

1. Nome. Formação acadêmica. Há quanto tempo trabalha com educação a distância.
2. Descreva sua rotina como professor/tutor do curso. Como é sua relação com os professores e alunos.

#### **Educação Física EAD**

1. Quais foram e ainda são os principais entraves e possibilidades que são apontadas na proposta de criação de um curso de EF na modalidade a distância?
2. Como você analisa e avalia o tempo destinado nos encontros presenciais para a experiência com as práticas corporais? É suficiente para a formação de professores de EF?

#### **O sistema esportivo e o mercado do fitness**

1. O sistema esportivo ainda hoje tem influência significativa nas escolas, com treinamentos especializados em uma modalidade em substituição de aulas de EF, ou liberação dos alunos para práticas esportivas fora da escola. Você avalia que a formação dos professores de EF atualmente tem buscado romper essa lógica da esportivização ou ainda continuamos a atender o setor esportivo de formação de atletas? Qual a perspectiva do curso?
2. Atualmente a busca por qualidade de vida, juventude e beleza tem ampliado o mercado de trabalho do campo da EF para áreas que envolvem academias, clubes, spas, hotéis, clínicas, em atividades como a yoga, o pilates, as lutas, a dança, o treinamento funcional, a musculação, dentre tantas outras atividades físicas personalizadas. Apesar da cisão do curso de bacharelado e licenciatura, sabemos que muitos estudantes podem ingressar em alguma destas áreas, se já não trabalham ilegalmente. Como os cursos de licenciatura em EF têm lidado com a expansão desse mercado? Esse mercado tem influenciado no currículo e nas discussões entre estudantes e professores?

## **Ênfase e composição curricular**

1. Historicamente já coube a EF a responsabilidade pela saúde pública, higienização coletiva, disciplina, desenvolvimento da aptidão física, desempenho esportivo, descoberta de atletas, momento para “descansar a cabeça”, ou também o papel de ser uma disciplina pedagógica que tematiza e promove uma reflexão acerca das práticas corporais de forma crítica. Todas estas propostas estiveram ancoradas, em seu momento histórico, com o contexto político e econômico do país ou a contra hegemonia deste.
  - a. Você reconhece que atualmente também exista um doutrinamento de ideias de determinados grupos que ainda agem por meio de dominação e convencimento para a formação de um determinado modelo de currículo? Qual seria?
  - b. Você reconhece que atualmente também exista um determinado modelo de currículo? Qual seria?
  - c. Como você avalia a responsabilidade hoje do professor de EF? Para qual função e papel ele é formado?
2. O currículo tem a proposta de formar para a emancipação crítica do sujeito? Se sim, o que seria e como você avalia o impacto desta proposta na formação dos professores?
3. Quais são os referenciais teóricos fundamentais do curso tem sido utilizado para entender o papel da EF na escola?

## **O protagonismo dos estudantes**

1. Os estudantes costumam se preocupar com as questões políticas do campo da EF? Existem espaços para que estes debates ocorram?
2. Quais (foram) os grandes anseios/preocupações da turma em relação a formação? Que tipo de reflexões críticas são feitas na intermediação dos conteúdos?
3. Como você avalia a preocupação dos mesmos com as ideias pedagógicas da educação?

## APÊNDICE II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### Dados de identificação

Título do Projeto: AS TENDÊNCIAS IDEOLÓGICAS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Professor Responsável: Fernanda Cruvinel Pimentel sob orientação da Prof. Dr. Raquel de Almeida Moraes

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Telefone para contato: (62) 984999-333 ou (62)3553-1389

Nome do entrevistado: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ anos RG: \_\_\_\_\_

O Sr. está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa “Análise de Políticas Públicas de Educação a Distância na perspectiva dos seus atores: Brasil e Cuba” de responsabilidade da pesquisadora **Ms. Fernanda Cruvinel Pimentel** e sua orientadora **Prof.Dr. Raquel de Almeida Moraes**. Tendo como finalidade apontar e analisar as tendências ideológicas dos cursos de licenciatura em Educação Física a distância no contexto do âmbito público e privado do Estado de Goiás.

Ao participar deste estudo o Sr. permitirá que o pesquisador atinja o objetivo proposto, a fim de contribuir com a melhora da modalidade do ensino a distância. O Sr. tem a liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do pesquisador do projeto acima.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados obedecem aos critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no.196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. Todas as informações coletadas são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e a orientadora terão conhecimentos dos dados.

Ao participar desta pesquisa o Sr. não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes acerca da educação a distância no seu país.

O Sr. não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Eu, \_\_\_\_\_, RG n. \_\_\_\_\_  
declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento