

JORGE ETO

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: UM ESTUDO DO CURSO
DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
(1996-2005)**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande - MS
2006**

JORGE ETO

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: UM ESTUDO DO CURSO
DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
(1996-2005)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação-Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Dr^a. Mariluce Bittar

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande
2006

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: UM ESTUDO DO CURSO
DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
(1996-2005)**

JORGE ETO

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr.^a Mariluce Bittar
(UCDB)

Prof. Dr.^o Marcelo Soares Pereira da Silva
(UFU)

Prof. Dr.^a Adir Casaro Nascimento
(UCDB)

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho à minha esposa, Ana Paula Ennes de Miranda, que nos momentos difíceis da minha vida sempre esteve ao meu lado.

Aos meus filhos João Pedro Ennes de Miranda Eto e Paulo Henrique Ennes de Miranda Eto.

À minha mãe, Lay do Nascimento Eto, e meu pai, Mario Eto, que apesar da pouca formação escolar lutaram sempre pelo estudo dos filhos.

À professora Suzana Maria Schierholt, que me incentivou para o ingresso no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco.

.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Coordenadora do Curso de Educação Física da Universidade Católica Dom Bosco, Norma Rejane dos Santos Ribas, por disponibilizar todo o material necessário para a pesquisa.

À Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco e orientadora desta dissertação, Dr^a. Mariluce Bittar, por sua contribuição em minha formação intelectual.

A todos os docentes do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco que direta ou indiretamente auxiliaram na construção desta dissertação.

ETO, Jorge. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: um estudo do curso de Educação Física da Universidade Católica Dom Bosco (1996-2005) Campo Grande, 2006. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar o processo de construção dos projetos políticos pedagógicos do curso de Educação Física da UCDB no período de 1996 até 2005, frente aos processos de avaliação implementados pelas políticas educacionais. O estudo teve os seguintes instrumentos de coleta de dados: questionário com questões abertas e fechadas, aplicados a 29 acadêmicos do último semestre do referido curso, entrevistas estruturadas realizadas com o Coordenador do Curso no mandato de 1996 até 2001, e com a Coordenadora, no período de 2001 a 2005, além de entrevistas realizadas com professores com mais de dois anos de docência no curso de Educação Física da UCDB. Os Projetos Políticos Pedagógicos no curso de Educação física da UCDB construídos no recorte histórico de 1996 até 2005 também foram analisados. O estudo sobre o Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física, bem como na educação superior, foi importante, pois o referido documento direciona a formação profissional e a condução dos procedimentos pedagógicos relacionados à profissionalização. Nos resultados observou-se que os Projetos Políticos Pedagógicos do Curso de Educação Física da UCDB, construídos de 1996 até 2005 foram avaliados pela Comissão de Especialistas do MEC no ano de 2000 e que o referido documento é pouco conhecido pelos docentes e discentes. Nas considerações finais evidenciou-se que o Curso de Educação Física da UCDB, no que se refere à construção e avaliação do Projeto Político Pedagógico, não difere das práticas utilizadas nas instituições de educação superior brasileiras. Para se modificar esse panorama faz-se necessário a construção de processos que proporcionem a participação, democracia e autonomia.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Educacionais; Projeto Político Pedagógico, Curso de Educação Física.

ETO, Jorge. POLITICO-PEDAGOGICAL PROJECT: a study from the Physical Education Course from Universidade Católica Dom Bosco (1996-2005) Campo Grande, 2006. Dissertation (Master's Degree) Universidade Católica Dom Bosco.

ABSTRACT

This research had as a general goal to analyze the construction process of politico-pedagogical projects of the Physical Education Course from UCDB from 1996 until 2005, face the evaluation processes implemented by the educational policies. The study had the following tools for the collection of data: a questionnaire with open and closed questions applied to 29 university students from the last semester of the referred course, interviews structured with the Coordinator of the Course from 1996 until 2001 and another Coordinator, from 2001 until 2005 and interviews with teachers who have been teaching for more than two years in the Physical Education Course from UCDB. The Politico-Pedagogical Projects of the Physical Education Course built in the historical period from 1996 until 2005 were also analyzed. The study about the Politico-Pedagogical Project in the Physical Education Course, as well as in the higher education was important because the referred document guides the professional formation and the conduction of the pedagogical proceedings related to the professional. In the results, it was observed that the Politico-Pedagogical Projects of the Physical Education Course from UCDB built from 1996 until 2005 were evaluated by a Commission of Specialists from MEC in the year 2000 and that the referred document is little known by the student body and faculty. In the final considerations it became evident that the Physical Education Course from UCDB concerning the building and evaluation of the Political Pedagogical Project is not different from the practices used in the Brazilian higher education institutions and to modify this prospect, it is necessary to build processes which provide participation, democracy and autonomy.

KEY-WORDS: Educational Policies, Politico-Pedagogical Projects, Physical Education Course.

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Quadro 1	Evolução do nº de instituições de 1996 até 2003.....	38
Quadro 2	Processos de Avaliação da Educação Superior.....	43
Quadro 3	Titulação do corpo docente do curso de Educação Física da UCDB.....	77
Quadro 4	Relatório de Avaliação do Curso de Educação Física da UCDB.....	78
Quadro 5	Comparativo da Titulação dos Professores do Curso de Educação Física da UCDB nos diversos PPPs.....	95

LISTA DE SIGLAS

ACE -Avaliação das Condições de Ensino

BM- Banco Mundial

CBCE -Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte

CDB -Colégio Dom Bosco

CES -Câmara de Educação Superior

CFE -Conselho Federal de Educação

CNE -Conselho Nacional de Educação

COESP-EF -Comissão de Especialistas em Educação Física

CONAES –Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

CONDIESEF -Conselho de Dirigentes de Instituições de Ensino Superior em Educação Física

CONFEF -Conselho Federal de Educação Física

CONSU- Conselho Universitário

CPA -Comissão Própria de Avaliação

CREF 11 -Conselho Regional de Educação Física, jurisdição de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul

DCNs- Diretrizes Curriculares Nacionais

DEAES- Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior

EEFUSP -Escola de Educação Física do Estado de São Paulo

ENADE- Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENC -Exame Nacional de Cursos

ENEFPD -Escola Nacional de Educação Física da Universidade do Brasil

EsEFEX -Escola de Educação Física do Exército

FACECA -Faculdades de Ciências Econômicas, Contábeis e Administração

FADAFI -Faculdade Dom Aquino de Filosofia e Ciências e Letras

FADIR -Faculdade de Direito

FASSO -Faculdade de Serviço Social

FIFASUL -Faculdades Integradas de Fátima do Sul

FMI- Fundo Monetário Internacional

FORGRAD- Fórum de Pro-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras

FUCMT -Faculdades Unificadas Católicas de Mato Grosso

FUNDESPORTE- Fundação de Esporte e Lazer de Mato Grosso do Sul

GATT- Acordo Geral de Tarifas e Comércio

IES -Instituição de Educação Superior

INEP -Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

MARE -Ministério da Administração da Reforma do Estado

MEC -Ministério da Educação

MSMT -Missão Salesiana de Mato Grosso

PAIUB -Programa de Avaliação Interna das Universidades Brasileiras

PDI -Plano de Desenvolvimento Institucional

PPC -Projeto Pedagógico dos Cursos

PPI -Projeto Pedagógico Institucional

PPP -Projeto Político Pedagógico

RCNs- Referências Curriculares Nacionais

SEMCE- Secretaria Municipal de Esportes

SEMTEC- Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SESU -Secretaria de Educação Superior

SINAES -Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

UCDB -Universidade Católica Dom Bosco

UFMS -Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFSC -Universidade Federal de Santa Catarina

UNB -Universidade de Brasília

UNICAMP -Universidade de Campinas

UNIGRAN -Centro Universitário da Grande Dourados

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I: EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE BRASILEIRA.....	20
1.1-A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os Cursos de Educação Física no Brasil.....	20
CAPÍTULO II: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	40
2.1-O Projeto Político Pedagógico e a Avaliação na Educação Superior.....	40
2.2-As Habilitações em Educação Física e a construção do Projeto Político Pedagógico na Educação Superior.....	53
CAPÍTULO III: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO: UM PROCESSO EM PERMANENTE CONSTRUÇÃO.....	66
3.1-Da Construção à Avaliação do Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física da Universidade Católica Dom Bosco: o início de uma caminhada.....	67
3.2-Da Construção a Avaliação do Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física da Universidade Católica Dom Bosco: a segunda gestão.....	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
REFERÊNCIAS.....	105

INTRODUÇÃO

A problemática que foi discutida pela pesquisa se configura em: será que o projeto político pedagógico é documento que referencia a intencionalidade e direcionamentos do curso de Educação Física da Universidade Católica Dom Bosco ou simplesmente atende as orientações legais?

Esta pesquisa tem como objetivo geral: analisar o processo de construção dos projetos políticos pedagógicos do curso de Educação Física da UCDB no período de 1996 até 2005, frente aos processos de avaliação implementados pelas políticas educacionais. Os objetivos específicos: compreender as políticas educacionais referentes a Educação Física e a avaliação na educação superior, investigar em duas gestões da coordenação do curso de Educação Física da UCDB, no período de 1996 até 2005, como se deu a construção e avaliação dos projetos políticos pedagógicos.

A metodologia utilizada nesta pesquisa é de ordem qualitativa, sendo a pesquisa documental explorada nesse estudo. Segundo Gil (1994, p.30):

A pesquisa documental é semelhante à pesquisa bibliográfica, no entanto, esta última lida com diversos autores que pesquisam um determinado assunto. A pesquisa documental lida com materiais que não foram examinados analiticamente. As fontes de pesquisa documental são diversas, existem documentos chamados de primeira mão, os quais não receberão tratamento analítico prévio, como por exemplo documentos conservados em arquivos públicos, órgãos oficiais, e instituições privadas, e os documentos de segunda mão, de alguma forma, já foram manipulados e analisados previamente, como relatórios de pesquisas, relatórios de empresas, tabelas estatísticas.

A pesquisa documental seguiu a seguinte sistematização: reuniu os documentos, compreendeu por meio de um referencial teórico os documentos arrolados, organizou os documentos, por fim “costurou” o teórico e o empírico, a fim de desvelar o objeto pesquisado.

A pesquisa compreendeu os dois vértices, propostos por Rodríguez (2005): vértice histórico que objetivou a compreensão dos fatos por meio do exame crítico dos Projetos Políticos Pedagógicos do curso de Educação Física da UCDB e o vértice teórico, o qual consistiu no levantamento bibliográfico necessário para a compreensão do objeto de estudo.

As análises documentais realizadas fizeram “um mergulho lingüístico na procura do sentido do documento, compreendendo-se o ‘por que’, para quê, e o ‘para quem’ do discurso.” (RODRÍGUEZ, 2005, p. 13)

O referencial teórico foi construído com base nas contribuições, tais como: Marinho (1980), Soares (1994), Veiga (2001, 2003, 2004), Gadotti (2001), Pereira (2001), Castellani (1998). Também foram necessárias análises dos seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases 4024/1961, Lei 5692/1971, Lei de Diretrizes e Bases 9394/1996, Manual Geral de Avaliação das Condições de Ensino, Diretrizes Curriculares Nacionais para graduação plena em Educação Física e para a Formação de Professores, Projetos Políticos Pedagógicos do Curso de Educação Física da UCDB. As categorias de análise selecionadas foram: Projeto Político Pedagógico, participação e avaliação. Os critérios utilizados para seleção das categorias foram: Projeto Político Pedagógico, pois foi o objeto investigado nesse estudo; a avaliação na educação superior, porque foi esse aspecto que delimitou a construção dos projetos e a participação da comunidade acadêmica, que identificou em que contexto político os referidos projetos foram construídos.

O tempo histórico delimitado foi de 1996 à 2005, pois anteriormente a 1996 não havia inferência legal sobre a obrigatoriedade das instituições educacionais construírem o Projeto Político Pedagógico e o curso de Educação Física da UCDB foi implantado nesse ano

e 2005, por fazermos parte da dinâmica histórica fica dificultada a análise de datas próximas do presente.

O material empírico foi coletado através dos seguintes instrumentos: questionário com questões abertas e fechadas, aplicados a 29 acadêmicos do último semestre do referido curso, entrevistas estruturadas com o coordenador de 1996 até 2001 e a coordenadora de 2001 até 2005 e entrevista com 3 docentes com mais de dois anos de docência no curso. Os Projetos Políticos Pedagógicos no curso de Educação física da UCDB construídos no recorte histórico de 1996 até 2005 também foram analisados, tendo a seguinte questão norteadora: como ocorreram os processos de construção e avaliação do projeto político pedagógico do “Curso de Educação Física da UCDB”?

Veiga (2004) selecionou 5 pesquisas para uma análise do estado da arte sobre essa temática: “Projeto Político Pedagógico no Brasil: o estado da arte”(2002), “Escola do Ensino Médio: o caminho percorrido para a reconstrução do projeto- pedagógico”(2003), “Projeto Político Pedagógico Escolar- instrumento de mudança ou a própria mudança. A escola do Ceará: uma experiência a ser compartilhada” (2000), “Projeto Político Pedagógico: construindo a autonomia das escolas públicas? As representações dos conselheiros” (2000), Reprodução-emancipação: categorias de análise histórico-ontológica do projeto político pedagógico” (2003). A constatação foi que no Brasil os estudos que versaram sobre esse tema, principalmente na Educação Superior, são escassos, sendo necessárias incursões que busquem a compreensão do significado do Projeto Político Pedagógico nas instituições de ensino.

Os estudos anteriores desenvolvidos nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação no estado de Mato Grosso do Sul foram: a) na UFMS: “Projeto Pedagógico das Escolas da rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul – Autonomia concedida ou conquistada?” (2001), que teve como objetivo analisar o processo de elaboração

do projeto pedagógico das escolas públicas da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, em 1998, no município de Campo Grande; b) na UCDB: “Fases da Gestão Escolar: análise dos níveis de autonomia no processo do projeto político pedagógico” (2003), que analisou as faces da gestão escolar focada nos níveis da autonomia no processo do Projeto Político Pedagógico, em uma escola de natureza público-estatal e a outra, pública não-estatal, delimitada no período de 1997 a 2000.

Nosso interesse pela pesquisa surgiu da função que exercemos, desde 2002, na Coordenação do Curso de Educação Física do Instituto de Ensino Superior da Fundação Lowtons de Educação e Cultura, em Campo Grande-MS. Dessa forma nossa relação com a temática é relevante e significativa, pois a condução do processo de construção e reconstrução do Projeto Político Pedagógico é comumente empreendida pelas coordenações de cursos de graduação.

Esse trabalho de coordenação do processo de construção do Projeto Político Pedagógico de um curso de Educação Física, no ano de 2004, possibilitou emergências de indagações no que concerne à construção e avaliação do projeto. Isto por que a preparação e elaboração do documento tiveram como meta principal alcançar a nota máxima na avaliação do Ministério da Educação e Cultura, deixando em segundo plano a função de estabelecer os direcionamentos políticos pedagógicos do curso. Foi esta experiência que nos motivou a definir a problemática de pesquisa com a delimitação demonstrada.

O estudo sobre o Projeto Político Pedagógico no curso de Educação Física foi importante, pois o referido documento direciona a formação profissional e a condução dos procedimentos políticos e pedagógicos relacionados à profissionalização.

O curso de Educação Física da UCDB poderá também referenciar as possíveis organizações futuras de seu Projeto Político Pedagógico, tendo como ponto de partida essa

pesquisa que fará uma incursão nas relações sociais que existiram na construção do projeto político pedagógico da UCDB de 1996 à 2005.

A pesquisa parte da premissa que o Projeto Político Pedagógico deve ser um compromisso firmado por todos os envolvidos no processo, delineado no sentido da educação de qualidade, afastando-se das exigências burocráticas legais que se distanciam da realidade dos cursos de graduação.

O Projeto Político Pedagógico dos cursos de graduação deveria explicitar a concepção de educação adotada, a metodologia, as metas, a avaliação e os ajustes necessários na execução. Além disso, deveria ser um processo construído a partir do diagnóstico da realidade do curso pela comunidade acadêmica. A sistematização de ações na direção de uma educação ideal deveria ser objetivo do Projeto Político Pedagógico.

Após 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996 a temática Projeto Político Pedagógico foi ressaltada, pela autonomia citada na referida lei das unidades escolares construir a sua proposta pedagógica com a participação da comunidade escolar.

A dinâmica que se seguiu, após 1996, foi a adequação das instituições educacionais nessa nova perspectiva de construção dos Projetos Políticos Pedagógicos, em que deveria ser respeitada a realidade e peculiaridades de cada curso de graduação. Na educação superior o processo de adequação das instituições às exigências legais, em relação ao Projeto Político Pedagógico, se deu de maneira similar a educação básica, porém a importância desse documento foi potencializada pela avaliação dos cursos de graduação empreendida pelo Ministério da Educação.

O Projeto Político Pedagógico também é exigência legal, pois é elemento referencial no quesito de avaliação dos cursos de graduação no que concerne a organização didático-pedagógica. Portanto, o Projeto Político Pedagógico na educação superior, obedece

as orientações externas e se configura como instrumento de controle, pois a avaliação nessa ótica é a verificação da adequação institucional às diretrizes preconizadas pelo Ministério da Educação. Veiga (2004) coloca que via avaliação externa o Estado exerce o controle da educação superior, interferindo drasticamente na autonomia das instituições.

No primeiro capítulo analisou-se a conformação das políticas em educação e principalmente em Educação Física. Foram arroladas as documentações oficiais desde a lei que incluiu a ginástica no currículo das escolas do estado do Rio de Janeiro, Lei 630/1851, até a LDB 9394/1996, relacionado esses documentos com o sentido de formação que a Educação Física tomou.

O segundo capítulo demonstrou a relação do Projeto Político Pedagógico com os processos avaliativos do Ministério da Educação. Foram analisados com os documentos oficiais relativos a avaliação na educação superior e as referências de Veiga (2001, 2003), Gadotti (2001), Pereira(2001) tentando evidenciar balizamento do Projeto Político Pedagógico pela avaliação.

A habilitação em licenciatura e bacharelado na Educação Física será outro aspecto abordado no segundo capítulo. Historicamente a Educação Física esteve ligada a educação, porém pós 1980 outras áreas de intervenção surgem no contexto profissional, tais como: a academia e clubes. Esse fato acarretou uma nova reorganização da formação na educação superior, portanto a reordenação da área foi aspecto discutido.

No terceiro capítulo analisou-se a primeira e a segunda gestão do curso de Educação Física da UCDB, no sentido de compreender o seu transcorrer histórico da formação do corpo técnico da Educação Física na UCDB, das intenções do coordenadores e a avaliação do curso pela Comissão de Especialistas na construção, implementação e avaliação do Projeto Político Pedagógico do período de 1996 até 2005.

A habilitação em licenciatura e bacharelado na Educação Física foi aspecto evidenciado no segundo capítulo, pois a organização do Projeto Político Pedagógico nas duas habilitações é determinante para os direcionamentos de formação que o curso de Educação Física da UCDB tomou. No terceiro capítulo também se buscou evidências sobre a ação coletiva na construção e avaliação do Projeto Político Pedagógico.

Finalmente, nas Considerações Finais, observou-se que o Projeto Político Pedagógico representa um documento importante para o curso de Educação Física da UCDB, porém o desconhecimento do documento pelos docentes e discentes do referido curso demonstra que os processos de construção e avaliação ficam reduzidos à responsabilidade da coordenação. A realidade do curso de Educação Física, no que concerne ao Projeto Político Pedagógico, não difere das práticas utilizadas nas instituições de educação superior brasileiras, ou seja, a exigência legal sobrepõe-se à necessidade de rever e redirecionar os aspectos essencialmente pedagógicos. Para se modificar esse panorama fazem necessários processos que ressaltem a participação, democracia e autonomia no que tange a construção e avaliação de projetos políticos pedagógicos.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE BRASILEIRA

1.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os Cursos de Educação Física no Brasil

O estudo do contexto histórico das políticas públicas em Educação Física se faz importante para evidenciar como se deu a conformação da legislação referente à área e quais os reflexos dessa na formação profissional em cursos de Educação Física.

Nesse subtítulo serão utilizadas as análises da lei 630/1851 e os documentos que evidenciam a consonância com as políticas em Educação Física, tais como: LDB 4024/1961, lei 5692/1971, Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394/1996. A relação desse subtítulo com a temática “Projeto Político Pedagógico” em cursos superiores em Educação Física advém de verificar a influência das políticas públicas em Educação Física na formação pretendida pelos cursos superiores nos diferentes momentos históricos.

A história das políticas públicas em Educação Física no Brasil tem como um de seus marcos iniciais, a promulgação da lei que inseriu a ginástica como conteúdo no contexto da escola, pela lei 630/1851¹, incluindo-a no currículo das escolas primárias. Um dos principais defensores veementes da Educação Física foi Rui Barbosa, que mostrava a

¹Lei que incluía a ginástica no currículo das escolas do Rio de Janeiro.

importância da disciplina, no sentido de cuidar do corpo do povo de maneira que esse se tornasse efetivamente forte fisicamente e conseqüentemente formado para a produção. Os ideais de homem forte e produtivo, proposto por Rui Barbosa, seriam proporcionados pelo exercício físico e se afinariam com as demandas de uma sociedade capitalista brasileira nascente. Fernandes (2006, p.281) afirma que:

A história do mercado comanda a história econômica, social e política, até que ele sem passar propriamente para o segundo plano, engendra finalmente uma transição mais complexa, na qual as funções dinamizadoras da transformação capitalista passarão a nascer das relações capitalistas de produção propriamente ditas.

O Decreto nº 7247/1879² e o parecer de Rui Barbosa sobre o projeto nº 224³, proferido na Câmara dos Deputados em 1892, sobre a importância da Educação Física, destacam-se como documentos importantes no período republicano brasileiro. No parecer sobre o projeto nº 224 Rui Barbosa afirmava o seguinte:

- 1º)-Instituição de uma seção especial de ginástica em cada escola normal.
- 2º)-Extensão obrigatória da ginástica a ambos os sexos, na formação do professorado e nas escolas primárias de todos os graus, tendo em vista, em relação a mulher a harmonia das formas feminis(*sic*) e as exigências da maternidade futura.
- 3º)-Inserção da ginástica nos programas escolares como matéria de estudo, em horas distintas das do recreio, e depois das aulas.
- 4º)-Equiparação em categoria de autoridade, dos professôres(*sic*) de ginástica aos de todas as outras disciplinas . (MARINHO, 1980, p. 163)

Soares (1994) afirma que Rui Barbosa, no século XIX, advogava a favor das elites brasileiras e defendia que para o Brasil ser inserido na ordem capitalista que se expandia como sistema hegemônico, teria que se modernizar, portanto havia a necessidade de um componente escolar no currículo como a Educação Física que além da mente poderia tratar do corpo daqueles que poderiam produzir.

A necessidade de industrialização era contraditória às condições de vida, pois os resquícios dos hábitos culturais construídos na Colônia como: insalubridade portuária, a

² Decreto assinado por Carlos Leôncio de Carvalho que já trazia em seus textos o espaço obrigatório nos currículos para a ginástica nos municípios da Corte.

³ Tratava da Reforma do Ensino Primário e instituições complementares de Instrução Pública.

desqualificação do trabalho escravo, e o analfabetismo, eram condições desfavoráveis à instalação da modernização industrial capitalista. A Educação Física nessa ótica era importante para cuidar da saúde do povo de maneira higiênica e conseqüentemente eugênica, fortalecendo os hábitos salutareos do povo.

No período republicano brasileiro, em 1905, Jorge de Moraes, deputado pelo estado do Amazonas, apresentou na Câmara Federal projeto que fazia apologia à Educação Física, e na tentativa de criar duas escolas de formação, defendeu o seguinte:

Art. 1º- Ficam criadas duas escolas de Educação Física, sendo um militar e outra civil.

§ 1º -Para a instalação da primeira, fica o governo autorizado a comissionar oficiais de terra e mar para estudarem na Europa e América do Norte o que existe melhor na espécie.

§ 2º-Quanto a escola civil poderá igualmente comissionar pessoal idôneo ou contratá-lo imediatamente.

Art 2º- Fica o poder executivo autorizado a adquirir terrenos para que a mocidade das escolas superiores possa, em espaços apropriados, dar-se à prática dos jogos ao ar livre.

Art. 3º- O governo deverá instituir desde a prática da ginástica sueca e jogos ao ar livre, nos seguintes estabelecimentos: Ginásio Nacional, Colégio Militar, e Escolas de Aprendizizes de Marinheiros.(MARINHO, 1980, p. 169)

A relevância do projeto de Jorge Moraes, para a época, se justificava pela necessidade do profissional de Educação Física para o desenvolvimento de atividades concernentes a escola, porém o primeiro curso somente veio se estabelecer vinte oito anos mais tarde, em 1933. (Marinho, 1980)

A Educação Física de 1889 até 1930 apresentou tentativas de afirmação, buscando obrigatoriedade de sua prática na escola. Destacaram-se em defesa dessa premissa: Fernando de Azevedo, General Nestor Sezefredo. Marinho (1980) afirma que o presidente do Brasil de 1926 até 1930, Washington Luis, também era favorável a tornar obrigatória a Educação Física com exercícios metódicos, desde a escola primária, sendo esse aspecto explanado em uma mensagem ao Congresso Nacional na abertura da “Primeira Sessão da Décima Quarta Legislatura”.

Segundo Vago (2002), a Educação Física inicialmente, na forma de ginástica, teve como tarefa, de maneira higiênica, "desinfetar e limpar" os corpos das crianças, tornando-os "belos, fortes e saudáveis", como também, de maneira corretiva, "endireitar" os corpos "defeituosos", "toscos", "amarelados", indolentes, colocando-os em posição ereta e varonil e a partir dos anos de 1920, um outro sentido orientou a escolarização dessa disciplina, reconfigurando a correção dos corpos de princípios republicanos em direção à eficiência dos gestos necessários à industrialização.

O surgimento de várias escolas de formação após 1930 em Educação Física e a fundação de instâncias públicas vinculadas aos órgãos da educação, dentre outras: Departamento de Educação Física de São Paulo, Inspetoria da Educação Física do Espírito Santo, Inspetoria de Educação Física de Minas Gerais, identificaram a expansão da área, engendrada pela necessidade social do profissional desse componente na escola.

O período anterior a LDB 4024/1961 foi marcado pela consolidação da Educação Física, sendo a área desenvolvida através das atividades ginásticas com vistas à formação corporal. A legislação referente à área se ateve na organização e sistematização da Educação Física nos estados brasileiros e na autorização de funcionamento das escolas de formação.

Para entender a LDB 4024/1961⁴ é preciso discutir os interesses políticos de cada segmento e como se deu a sua construção. O primeiro projeto decorre da exigência legal do artigo 5º, XV, da Constituição Federal de 18 de setembro de 1946 que dispunha sobre as necessidades de se fixar as “diretrizes e bases da educação nacional”.

A LDB 4024/1961 apresenta-se, segundo Saviani (1988), como lei “conciliadora” que apesar de ser precedida por grandes embates políticos foi promulgada de forma a atender as várias frentes liberais e católicas que se confrontavam. “Em síntese pode-se concluir que o

⁴ Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo revogada pela lei 9394/1996 com exceção dos artigos 6º a 9º que foram revogados anteriormente pela 9131/1995

texto convertido em lei representava uma ‘solução de compromisso’ entre as principais correntes em disputa. Prevaleceu a estratégia da conciliação” (p. 61)

A Educação Física proposta na LDB 4024/1961 possui uma característica marcada pela demanda advinda da industrialização do período do governo de Getúlio Vargas no Brasil, sendo o paradigma vigente o da “aptidão física”, pois se acreditava que a força produtiva do país era consideravelmente influenciada pela força física do homem, sendo assim a finalidade da Educação Física era formação corporal do trabalhador.

Na LDB a Educação Física foi assim tratada:

Artigo 22-Será obrigatória a prática da educação física em todos os níveis e ramos de escolarização, com predominância esportiva no ensino superior.
Parágrafo único - os cursos noturnos podem ser dispensados da prática da educação física.

A Educação Física, apoiando-se no adestramento físico do trabalhador (termo utilizado pela Carta Magna do Estado Novo⁵) e discutido exaustivamente em Bracht (1999), forneceria a metodologia necessária para a constituição do corpo produtivo ou corpo-dócil, em consonância com o sistema capitalista tão pretendido pelas elites.

A Reforma Capanema⁶, que preconizava a obrigatoriedade da Educação Física até os vinte um anos foi reformulada pela LDB 4024/1961, retificando a idade para os dezoito anos de idade, reforçando a tese que a escola era o ambiente de preparação da mão de obra indo ao encontro das necessidades de produção, pois o indivíduo com idade superior à referida, já estava no mercado de trabalho e o desgaste físico advindo das sessões de Educação Física poderia prejudicar a produtividade. Configurava-se assim, a sintonia entre a

⁵A lei constitucional nº 1 da Constituição dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 10 de dezembro de 1937 trazia em seus artigos 131 e 132 “o Estado fundará instituições ou dará auxílio e proteção às fundadas por associações civil, tendo, por fim de organizar para a juventude, períodos de trabalho anual nos campos ou oficinas, assim como promover-lhes a disciplina moral e o adestramento do físico, de maneira a prepará-lo ao cumprimento dos seus deveres com a economia e a defesa da nação. (MARINHO, 1980)

⁶ Santos (1993) afirma que de 1942 a 1946, enquanto a LDB não era aprovada são decretadas as Leis Orgânicas do Ensino que ficaram conhecidas como Reforma Capanema. São elas: A Orgânica do Ensino Industrial (Dec. 4.073, de 30 de janeiro) e a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Dec. Lei n.º 4.244, de 9 de abril), ambas de 1942. A Lei Orgânica do Ensino Comercial (Dec. Lei n.º 6.141 de 28/12/43). Lei Orgânica do Ensino Primário (Dec. Lei n.º 8.529, de 2 de janeiro) , a Lei Orgânica do Ensino Normal (Dec. Lei n.º 8.530, de 2 de janeiro) e Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Dec. Lei n.º 9.613 de 20 de agosto) , ambos de 1946.

prática da Educação Física e as intenções estatais mediante a “formação” para o ingresso no mercado de trabalho, destinando às aulas do componente à preparação do físico daqueles que viriam a ser os futuros trabalhadores.

A Educação Física desencadeou métodos “de ensino” alicerçados nos aspectos biológicos e negando qualquer abordagem expressiva ou humanista contida nos movimentos dos alunos. Como fator facilitador dessa condição, Bracht (1999) salienta a forte influência militar que a Educação Física recebeu no Brasil, isto é, idênticos preceitos médico-biológicos⁷ dos treinamentos realizados nos quartéis foram utilizados nas escolas, objetivando a construção de corpos disciplinados que atendessem aos fins econômicos e de defesa da soberania nacional.

A LDB 4024/196 foi alterada pela Lei 5692/1971⁸ e segundo Cardoso (1979) o momento político-econômico brasileiro que antecede a 1971 foi marcado por uma reorganização internacional. As grandes empresas multinacionais levaram suas indústrias para os países periféricos o que resultou em maior interdependência no âmbito produtivo internacional e a conseqüente dependência do desenvolvimento do capitalismo nos países periféricos ao capital estrangeiro.

O golpe militar de 1964 buscou e conseguiu consolidar a ordem social fazendo uso da repressão. Esse modelo de administração tecnocrático beneficiou a burguesia internacional, os militares e as classes médias ascendentes, especialmente os segmentos profissionais e tecnocráticos.

A Lei 5692/1971, construída sob o domínio do governo militar, nasce com intenções bem definidas para a época, em conformidade com as pretensões de atender a

⁷Soares(1994) afirma que a Educação Física médico-biológica tinha em vista a formação corpórea e a preparação do físico do ser humano tendo os princípios médicos, fisiológicos, biológicos como base.

⁸ Lei que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e deu outras providências, sendo revogada pela lei 9394/1996.

demanda gerada pelo milagre brasileiro⁹. Não é objetivo deste estudo o levantamento das questões relativas ao financiamento do crescimento econômico pretendido, porém vale ressaltar a quantidade de recursos estrangeiros que adentraram o país, identificado, principalmente, pela implantação de grandes multinacionais o que estimulou, sobretudo, uma nova preocupação com as questões educacionais.

Tendo em vista a máxima plenitude humana para o desenvolvimento da nação, a lei 5692/1971 explicitava a intenção de preparação para o trabalho pela escola em seu artigo 1º:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania.

As seguintes características da lei 5692/1971 reforçavam a formação física para o trabalho: a obrigatoriedade da Educação Física até os dezoito anos, a facultatividade para o aluno que trabalhasse mais de seis horas e estudasse no período noturno, para aquele que estivesse cumprindo o serviço militar, para o incapaz fisicamente e para o indivíduo com mais de trinta anos. Observa-se que nesses casos as práticas corporais escolares poderiam comprometer a produção ou, talvez, estes corpos já estivessem preparados para o trabalho, sendo, portanto, dispensável o seu treinamento.

Na lei 5692/1971 o legislador visou, pela escola, o atendimento aos princípios de formação em que a sociedade do trabalho demandava, direcionando os sistemas de ensino para a estruturação de escolas que propunham formações tecnicistas.

Segundo Saviani (1999) tentou-se implantar no Brasil a pedagogia tecnicista por meio da Lei 5692/1971, embasada nos pressupostos de neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira de torná-lo objetivo e operacional.

⁹ Cunha e Góes(1991) tratam o milagre brasileiro como crescimento sintomático da economia brasileira na época do regime militar.

A produtividade é aspecto que deve ser referenciado durante todo o processo da pedagogia tecnicista e na Educação Física isso foi configurado na produção de atletas e na formação corporal para a preparação para o trabalho.

Na Lei 5692/1971, além da Educação Física, são componentes obrigatórios nos currículos escolares, Educação Moral e Cívica, Educação Artística e Programas de Saúde:

Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus observado quanto a primeira o disposto no Decreto-Lei nº. 869, 12 de setembro de 1969.

Persistindo como obrigatória a Educação Física não se modificou quanto aos objetivos sociais a serem atingidos, ao contrário, reforçou-se uma pedagogia da alienação pelo predomínio da tendência tecnicista de ensino e pelo incentivo à composição de equipes esportivas. Assim, a principal meta a ser atingida era preparar o físico do escolar para que futuramente esse viesse a ser um trabalhador disposto e culturalmente formado por hábitos salutarres e pelo “espírito competitivo”, isto é, o “corpo-máquina”, na concepção de Bracht (1999).

O Decreto-Lei 69450/ 1971¹⁰ que regulamentou o artigo 7º e 22º da LDB 4024 /1961 e da Lei 5692 /1971, respectivamente, também demonstra a preocupação com o aprimoramento físico, com vistas ao mundo do trabalho e a esportivização da prática pedagógica escolar, apresentando no artigo 3, § I do referido: “A aptidão física constitui a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da educação física desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino”.

Verifica-se que a política no âmbito da Educação Física ficou evidenciada pelo direcionamento para a formação desportiva, elemento que, na visão do Estado, atenderia aos anseios sociais da população (ou seriam anseios da elite) pela única via do aprimoramento físico. Esse quadro permite inferir que tanto o exercício físico quanto o esporte enquadravam-

¹⁰Decreto-Lei especialmente dedicado à Educação Física escolar.

se no repertório de instrumentos de dominação capitalista que propugnavam a Educação Física com real valor social.

A Educação Física tanto na LDB 4024 /1961 como na lei 5692/1971 tinha um claro fim teórico-metodológico de origem tecnicista, pois para se atender as demandas esportivas e de aptidão física, portanto fazia-se necessária uma Educação Física que tinha como base o modelo esportivista que segundo Darido e Rangel (2005, p. 04) também era chamado de “mecanicista, tradicional e tecnicista”.

O caminho tecnicista também foi tomado pelos cursos de formação na educação superior, procurando atender as demandas sociais referentes à Educação Física com objetivos de aptidão física e rendimento esportivo, haja vista os processos seletivos para a área possuírem um componente físico com padrões determinados, ou seja, para ser aprovado nos referidos processos seletivos em Educação Física era necessário um perfil físico adequado à metodologia da *performance*.

A Constituição Federal de 1988, gestada sob a égide de um novo Estado democrático e com possibilidades de participação popular tem em seu preâmbulo os anseios de construção do diálogo entre sociedade e Estado, pois o momento constitucional de 1988 se tornaria fundamental para que os segmentos sociais fossem ouvidos. O então presidente da Assembléia Constituinte¹¹, Ulysses Guimarães, a definiu como “Constituição Cidadã”, pois teria como foco:

A soberania popular, sem intermediação, poderá decidir seus destinos. Os cidadãos apresentarão proposta de lei, portanto terão a iniciativa congressual, e também poderão rejeitar projetos aprovados pela Câmara dos Deputados e pelo Senado Federal. Portanto, os cidadãos propõem e vetam. São legisladores, exercitam a democracia direta. (GUIMARÃES, 1988, p.1)

¹¹ A sistematização da constituinte inicialmente com 24 subcomissões que posteriormente formariam 8 comissões, podendo contar com a participação popular efetiva através de propostas com mais de 30.000 assinaturas, foram elementos que mostravam o exercício político participativo.

A Constituição Federal de 1988 mostrou os grandes eixos, dos quais a educação deveria tratar [...] “seu preparo para exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988)

Com relação a Educação Física não há inferências na Constituição Federal de 1988, porém componentes da área como lazer e o esporte são referenciados, sendo expressos no artigo 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” e no artigo 217º “ É dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não-formais, como direito de cada um [...]”

No cenário político da década de 1980 se apresenta como importante os seguintes eventos: as eleições diretas para presidente e a construção participativa da Constituição Federal, demonstrando com isso aspectos relativos a redemocratização nacional. A consecução dos direitos sociais enfatizados nos textos da Constituição Federal foi fato revelado nesse documento que visava a melhoria das condições de vida da população.

Na década de 1990 o processo neoliberal foi reforçado com o governo de Fernando Collor de Mello e atingiu seu auge na reforma do Estado brasileiro no governo de Fernando Henrique Cardoso que, nos mandatos 1995 a 1998 e na reeleição de 1998 até 2002, engendrou um processo de desmobilização do Estado nas questões das políticas sociais e conseqüentemente o fortalecimento do mercado, sendo essa a solução para o desenvolvimento econômico do país na ótica neoliberal.

O neoliberalismo tem como marco inicial os intensos debates para criação de um plano pós II Guerra Mundial que garantisse a reconstrução e desenvolvimento dos países, estabelecendo uma ordem política e economia mundial. Melo (2002, p.59) afirma que:

Um intenso debate se realiza entre a necessidade de reconciliação da liberdade de comércio e competição, aliados à necessidade de se manter um nível crescente de desenvolvimento econômico e pleno emprego. De um lado os protecionistas, interessados em fortalecer autonomia de decisões nacionais em suas relações com interesses públicos e privados e, ao mesmo

tempo recompor a força das burocracias estatais; de outro, defensores do comércio liberal, num paradoxo entre necessidade de um mercado livre e o receio da geração de intensos desníveis produtivos e de comércio, o que poderia levar novamente a uma estagnação dos lucros.

O Acordo de Bretton Wodds¹² referendou a vitória dos defensores do Estado protecionista que provesse o pleno emprego, pois além de criar três instituições: Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT); também apontou o direcionamento econômico para os vários países participantes: o “Consenso Keynesiano”; denominado assim, “por que foi proposto por Keynes, de acordo com suas teorias econômicas, em que a autoridade política age para regular os universos das atividades privadas, com o intuito de preservar seus resultados.” (MELO, 2002, p.60)

Contraditoriamente ao keynesianismo estava o neoliberalismo que apesar do nome, não era algo novo, pois tinha seus preceitos no liberalismo clássico defendido na idade moderna principalmente por Locke. Dentre os seus principais teóricos na década de 1940 estavam: Friederich Hayek, Milton Friedman; esses defendiam as premissas da individualidade, da flexibilização do mercado e na restrição das obrigações estatais. (Melo, 2002)

O keynesianismo perdurou no “período de 1945 até 1973” (LIBÂNEO, 2003), porém na década de 1970 problemas de ordem estrutural atingem o modelo de Keynes. Bianchetti (1996, p.29) identifica os problemas dessa maneira:

O ponto de partida no processo de transformação nos países desenvolvidos do capitalismo central pode ser encontrado em meados da década de 1970, quando começa a se manifestar um estancamento econômico, acompanhado de um processo de estagflação, que reflete a existência de problemas estruturais no padrão de acumulação e crescimento. Este fenômeno econômico é o resultado das contradições geradas pelo modelo econômico do Estado benfeitor contemporâneo, agravado por outras situações como foi a denominada “crise do petróleo”[...]

¹² O acordo de Bretton Wodds resultou de uma conferência realizada em 1944 pela Secretaria de Estado Norte Americana, sendo convidados 44 representantes de vários países do mundo, com o propósito de formular propostas para a criação de um Fundo Monetário Internacional e um Banco de Reconstrução e Desenvolvimento. (MELO, 2002, p.60)

O BM e o FMI, sob influência direta dos Estados Unidos e da Grã-Bretanha, a partir da década de 1970, disseminaram a nova ordem mundial neoliberal como meio de proteger os investidores privados nas transações financeiras executadas com os países devedores, colocando como metas: a desestatização, privatização de bens e serviços, desregulamentação política e econômica.

As reformas dos Estados nacionais, na direção neoliberal, se apresentam para Rezende (2002, p. 3) da seguinte forma:

a) as reformas administrativas são políticas formuladas com o propósito geral de elevar a *performance* do aparato burocrático do Estado, e que estas, de modo geral, visam a dois objetivos gerais: o ajuste fiscal, e a mudança institucional; b) a cooperação simultânea dos atores estratégicos na arena da política da reforma administrativa para o ajuste fiscal e a mudança institucional é variável chave para o sucesso de implementação, ou seja, da elevação da *performance*; c) as reformas administrativas usualmente possuem chances reduzidas de obter cooperação simultânea para os dois objetivos, pois estes trazem em si uma contradição que pode ser expressa na seguinte frase: ‘ao mesmo tempo em que o objetivo de ajuste fiscal demanda mais controle sobre o aparato burocrático, a mudança institucional demanda menos controle’.

A reforma do Estado brasileiro teve como base ideológica a sua modernização e a racionalização de suas ações, tendo em vista o alto dispêndio que havia na manutenção da própria máquina do Estado. Portanto, uma das estratégias vislumbradas foi a privatização dos bens e serviços públicos, atendendo dessa forma as inovações mundiais da nova conformação dos Estados nacionais.

O presidente Fernando Henrique Cardoso, seguindo a premissa da reforma do Estado brasileiro nomeou para o Ministério da Administração da Reforma do Estado (MARE), Bresser Pereira, sendo esse o responsável em estabelecer as mudanças necessárias para adaptação do Estado brasileiro às novas demandas mundiais.

O governo Fernando Henrique Cardoso vem dando continuidade às reformas liberalizantes, ampliando o processo de abertura econômica e intensificando o processo de privatizações e aprovando uma série de mudanças constitucionais que abrem o caminho para o aprofundamento das reformas. Muitas das mudanças em curso coincidem com as propostas do Banco Mundial. (SOARES, 1997, p.37)

O MARE, norteado pelo Plano Diretor da Reforma do Estado aglutinava todos os ingredientes de um modelo gerencialista e de caráter descentralizador estabelecia uma nova organização do Estado brasileiro, tendo em vista os “novos tempos” de uma economia modernizada pelos preceitos neoliberais.

Segundo Dourado (2002) o balizamento das responsabilidades sociais do Estado foram organizados da seguinte forma: aqueles que são de responsabilidade do próprio Estado, os que são de ordem privada e ainda aqueles que o Estado provê, porém se admite o setor privado, nesse bojo estão a pesquisa, a cultura, a saúde e a educação.

O Plano Diretor apresentava a educação superior como serviço não exclusivo do Estado, podendo assim ser de uso da iniciativa privada, desobrigando o Estado de prover a educação nesse nível de ensino, ou seja, tanto as iniciativas públicas como as privadas foram permitidas.

Na visão dos reformadores se alargaria o segmento das instituições privadas bem como as Instituição de Educação Superior públicas passariam a ser organizadas por um contrato de gestão, sendo consideradas organizações sociais com poucos vínculos com o Estado, sendo denominadas como “públicas não estatais”.
(PLANO DIRETOR DA REFORMA DO ESTADO, 1995)

Na realidade essas transformações, embaladas pela reforma do Estado, seriam a privatização da educação superior brasileira, sendo motivada pela própria colocação que a profissionalização no sentido neoliberal representa a formação da força de trabalho, portanto, o próprio usuário teria benefício imediato e usufruiria disso no sistema de produção, sendo assim é capacidade que se deve adquirir através do esforço individual de cada um.

Na educação essas modificações são ressentidas principalmente através das diretrizes traçadas pelo Banco Mundial, sendo importante referenciar as indicações desse organismo para a educação: privatização e mercantilização.

Peroni (2003, p.101) afirma que na educação as políticas do BM estavam em conformidade com a rápida profissionalização:

Conforme as orientações do banco, o que deve guiar as decisões descentralizadas é o investimento no ensino fundamental, e, apenas quando o país apresentar justificativa econômica, investir-se-á no nível secundário. O objetivo é desenvolverem-se habilidades básicas de aprendizagem, para que os trabalhadores possam satisfazer a demanda imposta pela acumulação flexível.

Dourado (2002, p.8) reafirma as principais modificações no âmbito da educação influenciadas pelo BM, colocando que:

[...] no desenvolvimento de capacidades básicas de aprendizagens necessárias às exigências do trabalho flexível; na realocação dos recursos públicos para a educação básica; na ênfase à avaliação e à eficiência, induzindo as instituições à concorrência; na implementação de programas compensatórios (programas de saúde e nutrição, por exemplo), onde se fizerem necessários; na capacitação docente em programas paliativos de formação em serviço, dentre outras orientações.

Nesse ideário se encontra como prioridade a educação básica, tendo como meta a rápida profissionalização necessária para o desenvolvimento econômico e atendimento as leis de mercado, ou seja, uma mão de obra que atenda as exigências mínimas necessárias para a produção.

A educação preconizada pelos organismos mundiais tem como meta a preparação para o trabalho e conseqüentemente a formação do “capital humano”, termo que surge nos Estados Unidos com o advento da produção em grande escala e se refere à importância do componente humano para o trabalho, tendo como meta o aumento da produtividade. Saul (2004, p.20) afirma “a necessidade de a economia ter uma visão mais ampla do capital, quer dizer pensar o capital físico, mas entender o incremento das habilidades do trabalhador como capital.”

A teoria do “capital humano” é coincidente com as perspectivas neoliberais para a educação, identificada como:

Essa teoria incorpora em seus fundamentos a lógica do mercado e a função da escola se reduz a formação dos ‘recursos humanos’ para a estrutura da produção. Nessa lógica, a articulação, a articulação do sistema educativo

com o sistema produtivo deve ser necessária. O primeiro deve responder de maneira direta à demanda do segundo. Deste modo o neoliberalismo, ao rejeitar a planificação social, deixa livre às leis de oferta e demanda as características e orientação do sistema educativo. O mecanismo do mercado é auto-regulador, o que melhor equilibra as demandas surgidas do setor produtivo com a oferta proveniente das instituições educativas. (BIANCHETTI, 1996, p. 94)

Faz-se necessário a diferenciação do sentido de “capital humano” formado pela educação no modelo econômico keynesiano e no neoliberal, pois apesar de ambos compreenderem que a educação tem a função de desenvolver as capacidades profissionais demandadas pelo mercado de trabalho os modelos divergem na sua finalidade.

Gentili (2002, p.49) afirma que no modelo keynesiano a formação do capital humano pela educação estabelecia uma “promessa integradora”, da escolaridade que,

[...] estava fundada na necessidade de definir um conjunto de estratégias orientadas para criar as condições “educacionais” de um mercado de trabalho em expansão e na confiança (aparentemente incontestável) na possibilidade de atingir o pleno emprego. A escola se constituía, assim em um espaço institucional que contribuiu para a integração econômica e da sociedade, formando o contingente(sempre em aumento) da força de trabalho que se incorporaria gradualmente ao mercado.

A desconfiguração da “promessa integradora” não significou uma negação da importância da educação para o desenvolvimento econômico, mas sim uma outra lógica estabelecida pelo modelo neoliberal. A educação passa de um caráter integrador e coletivo, previsto por John Maynard Keynes, para a implementação das capacidades e competências individuais, melhorando sua condição competitiva no mercado de trabalho.

No modelo neoliberal a questão da empregabilidade, aspecto importante no que se refere ao “capital humano”, fica explicitada na afirmação de Gentili (2002, p.51):

Nesse sentido, a tese da empregabilidade recupera a concepção individualista da Teoria do Capital Humano, mas acaba com o nexo que se estabelecia entre o desenvolvimento do capital humano individual e o capital humano social: as possibilidades de inserção de um indivíduo no mercado dependem (potencialmente) da posse de um conjunto de saberes, competências e credenciais que o habilitam para a competição pelos empregos disponíveis (a educação é de fato, um investimento em capital humano individual); só que o desenvolvimento econômico não depende, hoje, de uma maior e melhor integração de todos à vida produtiva. As economias podem crescer e conviver com um alta taxa de desemprego e com

imensos setores da população fora dos benefícios do crescimento econômico. (uma questão que os economistas keynesianos e os teóricos do capital humano da década de 1960 não teriam tido a coragem de imaginar)

A educação para a teoria do capital humano na ordem neoliberal se consubstanciou na formação de habilidades para que atenda o mercado de trabalho, porém o capital humano formado é individual, não havendo inferências diretas do Estado ou de qualquer instância pública para favorecer as condições de integração social, política e econômica, esses aspectos dependerão das condições adquiridas por cada um.

A LDB 9394/1996¹³ nasce sob a égide da reforma do Estado brasileiro mostrando sua vertente neoliberal, evidenciada pelos processos de descentralização, flexibilização, sendo a avaliação uma forma de controle e regulação da educação superior.

Em relação ao contexto social da implantação da LDB 9394/1996 Saviani (2003, p. 234) afirma que:

Em suma, as transformações no âmbito econômico, ancoradas na revolução microeletrônica, foram acompanhadas no plano social por um reordenamento nas relações de classe beneficiando os detentores do capital em detrimento da força de trabalho, para o que foi instituído, à nível político, uma nova relação Estado-sociedade traduzida na orientação neoliberal.

A nova LDB era necessidade, pois a anterior advinha de 35 anos e com isso tornava-se *incontestemente* a inovação. As mudanças sociais e políticas ocorridas, as novas demandas do mundo do trabalho, a própria Constituição Brasileira de 1988 e a reforma do Estado brasileiro delinearão a construção da nova LDB.

Anteriormente à Constituição Federal de 1988, em 1986, realizou-se a IV Conferência Brasileira de Educação em Goiânia-GO, tendo como tema central: “A Educação e a Constituinte”. Nessa conferência foi aprovada a “Carta de Goiânia”. Saviani (2003, p.35) afirma que:

¹³ Lei que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, revogando a lei 5692/1971 e a LDB 4024/1961.

Aí se previa a manutenção do artigo que definia como competência da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

Mantida a mobilização no sentido de que garantisse que os pontos da “Carta de Goiânia” fossem incorporados ao texto da Constituição o que se conseguiu quase que totalmente, iniciou-se concomitantemente em 1987 o movimento em torno da elaboração das novas diretrizes curriculares da educação nacional.

As possibilidades de uma nova lei para a educação que evidenciasse a participação e o diálogo com os vários setores da sociedade, aspectos presentes na Constituição Federal de 1988, foi frustrada pela ofensiva neoliberal empreendida nos anos 1990.

Saviani (2003, p.200) evidencia a opção pelo neoliberalismo tomado pela LDB 9394/1996 da seguinte maneira:

Daí a opção por uma ‘LDB minimalista’ compatível com o ‘Estado mínimo’ idéia reconhecidamente central na orientação política atualmente.

Seria possível considerar esse tipo de orientação e, portanto, essa concepção de LDB, como concepção neoliberal? Levando-se em conta o significado correntemente atribuído ao conceito neoliberal, a saber: valorização dos mecanismos de mercado, apelo a iniciativa privada e às organizações não-governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com conseqüente redução das ações e dos investimentos do setor público, a resposta será positiva.

A LDB foi a lei que referenciou a organização da educação brasileira, porém com um caráter genérico e como Saviani (2003, p.200) relatou “minimalista”, possibilitando amplas incursões dos segmentos privados e mercadológicos.

A cidadania¹⁴ e o trabalho são aspectos que demonstravam importância, tanto na LDB 9394/1996, art. 1º, quanto na Constituição de 1988. Na primeira esses elementos aparecem com o seguinte texto:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem como finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da **cidadania** e sua qualificação para o **trabalho**. (grifos nossos)

¹⁴A nova LDB como um todo, em face das suas indefinições e dubiedades, ao que muitos denominam flexibilidade, permite que possa ser realizada uma educação comprometida tanto com o pressuposto de ‘educação para a cidadania’ como com o pressuposto da ‘educação para a competitividade’ hoje, a perspectiva mais em voga, tanto na educação profissionalizante como na educação propedêutica” (TEXEIRA, 1999:97).

A Educação Física é referenciada no art. 26, § 3º:

A Educação Física integrada à proposta pedagógica da escola é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se as faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

As diretrizes antes explicitadas (aprimoramento físico e esportivização) desaparecem do texto oficial; entretanto, o desejo de ajuste a cada realidade escolar explicitado pela “integração à proposta pedagógica” juntamente com a autonomia concedida poderá contribuir para que o componente seja relegado aos valores de mercado dentro da estrutura curricular da escola, escalonando as áreas de conhecimento que possam parecer mais relevantes no interior de uma sociedade neoliberal. Dessa forma, Castellani Filho (1998) entende que a Educação Física não foi vista pelo legislador como uma área essencial para a formação do cidadão brasileiro, considerando suas poucas possibilidades de adequação às exigências imediatistas do mercado, obrigando-a disputar espaço e condições na estrutura curricular da escola.

Como a redação do art. 26, § 3º foi genérica, como toda LDB, “não ficou garantida a presença das aulas de Educação Física no currículo escolar, muito menos a presença do profissional com a formação específica para ministrar as aulas” (DARIDO ; RANGEL, 2005, p.52).

Uma modificação relevante foi a alteração da LDB 9394/1996 pela Lei nº 10328 de 2001 no que concerne ao texto do art. 26, § 3º anteriormente vigente:

Art. 1º O § 3º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

A mudança foi a seguinte: a inserção da expressão “obrigatória” após o termo “componente curricular” na tentativa de garantir a presença da Educação Física em toda a educação básica, porém na realidade não houveram mudanças substanciais que efetivassem a

presença da Educação Física nas escolas de educação básica. A Educação Física na escola continuou sendo minimizada no aspecto da carga horária semanal para a disciplina, pois a autonomia de construção da proposta pedagógica da escola, conferida pela LDB 9394/1996, permitiu que houvesse uma hierarquização das disciplinas e conseqüentemente aquelas que apresentassem maior valor para a produção seriam valorizadas. Peres (2001) afirma que a hierarquia das disciplinas é orientada pelos valores de mercado que as mesmas possuem, obedecendo a seguinte ordem: “Língua Portuguesa (1), Matemática (2), Ciências (3), História (4), Geografia (5), Artes (6) e por fim, obviamente, Educação Física (7)”.

A LDB também estabeleceu como meta a educação básica de promover a acessibilidade da escola a todos, inclusive aqueles que estão fora das idades próprias. Esse fato consolidado refletiu em um aumento da procura pela educação superior principalmente quando se observa os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Outro ponto de análise importante no que concerne à expansão é a própria flexibilização no que se trata da criação de novas IES e cursos que se mostrou como processo importante para o crescimento do segmento privado:

Quadro 1:
Evolução do nº de instituições de 1996 até 2003.

Ano	Total	Pública	%	Privada	%
1996	922	211	22,9	711	77,1
1997	900	211	23,4	689	76,6
1998	973	209	21,5	764	78,5
1999	1.097	192	17,5	905	82,5
2000	1.180	176	14,9	1.004	85,1
2001	1.391	183	13,2	1.208	86,8
2002	1.637	195	11,9	1.442	88,1
2003	1.859	207	11,1	1.652	88,9

Fonte: INEP/DEAES (2005)

A pressão advinda da educação básica pelo aumento de matrículas fez com que o processo de expansão se concretizasse. Esse movimento foi induzido pela demanda de alunos e se construiu principalmente pela via privada, já que o Estado brasileiro assume na década de

1990, uma postura fortemente marcada pelo neoliberalismo, proporcionando com isso o crescimento exponencial da educação superior pela via privada pós LDB 9394/1996.

Um dos interesses das instituições privadas em se adequar às exigências legais no tocante a classificação do MEC, quanto ao tipo de instituição, ou seja, serem universidade ou centro universitário é da autonomia, principalmente em criar e extinguir cursos, tornando possível a expansão conforme as necessidades de mercado.

A Educação Física na educação superior seguiu a mesma dinâmica de expansão brasileira; de acordo com Neira e Eto (2005) até 1996 haviam 158 cursos de Educação Física no Brasil, mas em 2004 o número cresce para 521 cursos, uma expansão de aproximadamente 300%.

Mesmo que a reforma do Estado brasileiro mostre outros interesses por trás da autonomia conferida às instituições educacionais, é clara a evolução no sentido da descentralização, com destaque para dois aspectos: didático-pedagógico e administrativo.

Na formação profissional em Educação Física pós LDB 9394/1996 fica latente a organização dos currículos, tendo em vista a atender outros espaços como clubes, academias e escolinhas desportivas. A diminuição das cargas horárias na escola, fato explicado pela autonomia da escola organizar sua proposta pedagógica e conseqüentemente seu currículo, foi aspecto determinante para essa reconfiguração da área na educação superior.

CAPÍTULO II

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

2.1 O Projeto Político Pedagógico e a Avaliação na Educação Superior

O Projeto Político Pedagógico (PPP), documento que é referenciado nos textos legais da educação, comparece na LDB 9394/1996, no artigo 12º, inciso I, com a seguinte redação: “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica.”

O estudo da relação do PPP com a avaliação na educação superior se justifica pelo aspecto que o PPP é utilizado como documento referencial nos processos de avaliação de cursos de graduação, sendo que a hipótese desenvolvida nesta dissertação é a seguinte: o PPP na educação superior, apesar de ser um avanço no que tange a autonomia é também instrumento de controle.

Para discorrer sobre temática PPP é necessário arrolar os seguintes documentos: o Manual Geral de Avaliação das Condições de Ensino (2002) e também o estudo da concepção de PPP utilizada por Ilma Passos Veiga (2001, 2003), Moacir Gadotti (2003), Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira (2001).

Após a LDB 9394/1996 o PPP se estabelece como documento obrigatório nas instituições de ensino, tornando o planejamento escolar descentralizado e conferindo

autonomia das escolas de construírem suas propostas pedagógicas. contudo o momento político brasileiro denota que além da descentralização também havia o interesse de desmobilização Estatal que é desvelada na trajetória do desmonte do Estado nacional promovida nos anos 1990.

Em 1990 a autonomia escolar e a descentralização são constantemente reforçadas tendo como fim a redução da responsabilidade da função do Estado, estabelecendo como forma de controle os processos de avaliação.

A instância do MEC responsável pela avaliação da educação superior é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Após a avaliação cabe ao Conselho Nacional de Educação (CNE) homologação do processo avaliativo. Segundo Cunha (2003, p.08) as principais funções do CNE são:

Dentre as atribuições do CNE, destacam-se as seguintes: analisar e emitir parecer sobre os resultados dos processos de avaliação da educação superior; deliberar sobre os relatórios para reconhecimento periódico de cursos de mestrado e doutorado, elaborados pelo MEC, com base na avaliação dos cursos. As seguintes três atribuições o Conselho poderá exercer diretamente ou delegá-las aos seus homólogos estaduais: deliberar sobre os relatórios encaminhados pelo MEC sobre o reconhecimento de cursos e habilitações oferecidos por instituições de ensino superior, assim como sobre a autorização prévia daqueles oferecidos por instituições não-universitárias; deliberar sobre a autorização, o credenciamento e o credenciamento periódico de instituições de educação superior, inclusive de universidades, com base em relatórios e avaliações apresentados pelo MEC; deliberar sobre os estatutos das universidades e o regimento das demais IES que fazem parte do sistema federal.

As sistemáticas utilizadas para a avaliação das IES nos anos 1980 e 1990 foram o Exame Nacional de Cursos (ENC) e Avaliação das Condições de Ensino (ACE), Programa de Avaliação Interna das Universidades Brasileiras (PAIUB). Com o advento dessas sistemáticas a avaliação influenciou diretamente na vida acadêmica das IES brasileiras que trataram a questão como ponto fulcral no que tange a organização didático-pedagógica e administrativa das IES, pois o melhor posicionamento no “ranking” das IES brasileiras obtidos pelo ENC, bem como as melhores notas ACE foram metas a serem alcançadas para a consolidação

institucional. Contrariamente as IES que apresentassem avaliações insuficientes, tanto no ENC como na ACE, poderiam receber intervenções do MEC e até ficarem impossibilitadas de funcionar.

A relação dos interesses de mercado com a avaliação foi evidenciada por Sobrinho (2003, p.113) da seguinte maneira:

As avaliações praticadas pelos governos, segundo a ótica eficientista e produtivista em grande parte tem a finalidade de aferir a adequação das instituições educativas as exigências de mercado. Os clientes orientam-se pelos *rankings*, toma as tabelas de classificação como se fossem a própria avaliação. A mídia tem um papel de enorme importância na divulgação dos resultados, que ela mesma trata de selecionar e organizar, tornando as informações facilmente compreensíveis para a população especialmente os consumidores do mercado educacional.

Um novo modelo denominado Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) foi instituído pela Lei nº. 10.861, de 14 de abril em 2004 criou a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), como órgão colegiado de coordenação e competência para estabelecer diretrizes, critérios e estratégias para o processo de avaliação da educação superior.

O SINAES é composto pela: Avaliação da Instituição (Avaliação interna e externa), Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), Avaliação dos Cursos de Graduação, buscando uma visão abrangente das IES. Também se criou uma nova instância de avaliação denominada Comissão Própria de Avaliação (CPA), composta por representantes docentes, discentes, técnico-administrativos e membros da comunidade externa das IES. A função da CPA é a de refletir sobre a IES por meio da avaliação interna da instituição, apontando potencialidades e fragilidades.

Quadro 2:
Processos de Avaliação da Educação Superior

Segmento Institucional	Avaliação da Educação Superior nos anos 1980 e 1990	Composição dos SINAES (2004)
Discentes	ENC	ENADE
Cursos	ACE	ACG (Avaliação dos Cursos de Graduação)
Instituição	PAIUB	Avaliação Interna
Instituição	-	Avaliação Externa

Fonte: Elaborado pelo autor

Constata-se que nos anos 1980 e 1990 existiram práticas fragmentárias da avaliação, diferente do sentido de totalidade que os SINAES pretende implementar. A CONAES (2004) ao tratar da totalidade definiu como um dos princípios do SINAES a “Globalidade”: “Em nível de Estado, os diversos instrumentos de avaliação devem se articular em um sistema integrado conceitual e praticamente, para a realização de uma consistente política de Educação Superior.” (p. 91)

A regulação também foi princípio explicitado pelo SINAES:

Estado e comunidade educativa, cada qual com suas especificidades, tem responsabilidades quanto à regulação e à avaliação propriamente dita. O Estado supervisiona e regula a educação superior para efeitos de planejamento e garantia de qualidade do sistema. Para isso precisa estabelecer clara e democraticamente a sua política e, para viabilizá-la, os seus aparatos normativos e de controle, fiscalização, supervisão, bem como meios para implementá-los. (CONAES, 2004, p.45)

Os principais documentos institucionais solicitados pelos SINAES para a Avaliação Institucional são os planejamentos das IES. Os referidos planejamentos são: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC)

Segundo Saviani (1999, p. 8) “A idéia de plano no âmbito educacional remonta à década de 1930”. Sua primeira manifestação explícita nos é dada pelo “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova lançado em 1932”. Porém os termos “projetos”, “planos” e

“planejamento” comuns na área da administração com objetivos financeiros se tornam presentes no segmento educacional, principalmente a partir da LDB4024/1961.

Saviani (1999, p. 9) afirma que:

Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1961, refere-se a "plano de educação" no parágrafo segundo do artigo 92. Após estabelecer que 'com nove décimos dos recursos federais destinados à educação, serão constituídos, em parcelas iguais, o Fundo Nacional do Ensino Primário, o Fundo Nacional do Ensino Médio e o Fundo Nacional do Ensino Superior' (parágrafo primeiro), o parágrafo segundo determina que "o Conselho Federal de Educação elaborará, para execução em prazo determinado, o Plano de Educação referente a cada Fundo". Também o artigo 93 define que os recursos constitucionais vinculados à educação (art. 169 da Constituição Federal de 1946) 'serão aplicados preferencialmente na manutenção e no desenvolvimento do sistema público de ensino de acordo com os planos estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação e pelos Conselhos Estaduais de Educação'. Nesse caso o conceito de 'plano' já assume o significado estrito de forma de aplicação de determinado montante de recursos financeiros.

Saviani (1998, p.92) refere-se às intenções da planificação na LDB 9394/1996 da seguinte maneira:

Um exame mais detido da proposta do MEC nos permitirá concluir que, dado o empenho em reorganizar a educação sob a égide da redução de custos traduzida na busca da eficiência sem novos investimentos, essa proposta se revela um instrumento de introdução da racionalidade financeira na educação.

Diferentemente da visão mercadológica explicitada o projeto político pedagógico é plano que deveria ser atividade inerente à docência e concebido como momento de reflexão, ou seja, de reconsiderar os procedimentos na busca de ações competentes e críticas na transformação das realidades sociais.

De acordo com Gadotti :

Projetar significa lançar-se para frente, antever um futuro diferente do presente. Projeto pressupõe uma ação intencionada com um sentido definido, explícito sobre o que se quer inovar. Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um estado de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função de uma promessa que cada projeto contém um estado melhor do que o presente. Não se constrói um projeto sem direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é um projeto político. É sempre um processo inconcluso, uma etapa

em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola.
(2001, p. 79)

Segundo Pereira (2001) os termos projeto pedagógico e projeto político pedagógico, não têm diferenciação naquilo que explicitam. São dois termos usados para designar o mesmo sentido de pro-jetar, de lançar, de orientar, de dar direção a uma idéia, a um processo pedagógico intencional alicerçado nas reflexões e ações do presente. O projeto pedagógico tem a dupla dimensão de ser orientador e condutor do presente e do futuro. O qualificativo “Político” da composição do termo, já é assumido pelo adjetivo “Pedagógico”, uma vez que não há ação pedagógica que não seja política e todo Projeto Pedagógico é voltado para uma ação transformadora.

O ato de planejar deveria significar colocar-se à frente com uma ação elaborada no presente concreto que procura estabelecer um futuro utópico e torná-lo real. Sendo a construção do projeto feita a partir da coletividade a participação no processo é efetiva e intensa, tendo em vista que atingir as metas propostas significa o bem comum de todos os partícipes.

Segundo Veiga (2003b) na construção do PPP é importante verificar duas concepções que são base para a sua elaboração: os processos inovadores regulatórios e os processos inovadores emancipatórios. As inovações emancipatórias buscam o repensar dos meios e dos fins dos processos sociais, a fim de propiciar a construção de uma realidade transformadora que supera as barreiras das regulações.

Os processos inovadores regulatórios podem significar mudanças fragmentadas, autoritárias e limitadas, buscando forças transformadoras para acomodar situações de não conflitos que reproduzem o antigo sistema, seria o mesmo que continuar o que já está posto. As idéias transformadoras ficam de fora, pois o seu objetivo seria trazer a tona várias contradições que não interessa ao gestor que assume a postura de inovador regulador. A

inovação regulatória seria nesse sentido o simples modificar do velho por meio do novo, que não busca mudanças nos atores dos processos, sendo assim o perpetuar do já instituído.

O PPP que é elaborado tendo como base a inovação regulatória, possui o seguinte fundamento:

A inovação regulatória significa assumir o projeto político pedagógico como um conjunto de atividades que vão gerar um produto: um documento pronto acabado. Nesse caso, deixa de lado o processo de produção coletiva. Perde-se a concepção integral de um projeto e este se converte em uma relação de insumo/processo/ produto. Pode-se inovar para melhorar resultados parciais de ensino, da aprendizagem, da pesquisa, dos laboratórios, da biblioteca, mas o processo não está articulado integralmente ao produto. (VEIGA, 2003b, p.271)

Compreender o PPP como inovação regulatória pode ser atrofiar a função política da escola, como espaço de contradições e conflitos e de prática democrática das decisões e hipertrofiar as relações administrativas de burocracia, como forma de controle das atividades; uma centralização de poder.

A ação inovadora emancipatória pressupõe uma escola emancipada, professores emancipados, alunos emancipados. É nesse sentido que a ação educativa é também um ato político transformador¹⁵.

Organizar o PPP sobre os preceitos da ação inovadora emancipatória deveria ser fruto da articulação entre os diversos setores da escola em uma horizontalidade de direitos, deveres e decisões; isso não significa a perda das singularidades de cada grupo, mas sim estabelecer diferentes contribuições tendo como foco uma macro-visão da escola.

A instituição educativa não é apenas uma instituição que reproduz relações sociais e valores dominantes, mas também uma instituição de confronto, de resistência e proposição de inovações. A inovação educativa deve produzir rupturas e sob essa ótica, ela procura romper com a clássica cisão entre concepção e execução, uma divisão própria da organização do trabalho fragmentado. (VEIGA, 2003b, p. 277)

¹⁵ As políticas transformadoras estabelecem que a possibilidade de superação está na capacidade de determinação do futuro e na tentativa de dar novo sentido às decisões políticas. Para tanto, há que se apropriar de uma nova consciência, na medida em que o presente não é alvissareiro, mas apresenta as potencialidades criadoras, enquanto condições objetivas e subjetivas para animar uma ação política transformadora, agregando diferentes atores políticos, mas, com o cuidado de que a diferença não seja apenas mais um discurso para manter a “normalidade” do metabolismo social. (MENDONÇA, 2002, p.5)

A autonomia de decisões é condição para que o PPP seja a realização democrática, no que se refere à participação no processo didático pedagógico, com vistas à potencialização das ações. Sendo assim, transpor a situação real a caminho de um futuro mais promissor de melhor qualidade da educação, em que essa qualidade deva passar pela preparação para o trabalho e ao pleno exercício da cidadania é meta das inovações emancipatórias.

Veiga (2003b) ao tratar dos tipos de inovações que podem ser identificadas na construção do PPP, evidência uma inovação ideal que é tratada como inovação emancipatória, porém não descarta a real presença das inovações regulatórias no contexto do processo de construção do PPP.

Na ação de planejar os destinos da escola se observam dois momentos distintos, porém complementares, que são segundo Veiga (2003a, p.10): “a concepção e a execução” Na concepção são revelados dois atos: o ato situacional e o ato conceitual, em que o primeiro levanta qual a realidade social, para que e a quem serve a escola; o segundo estabelece as concepções de ensino e aprendizagem, avaliação, educação e conseqüentemente de que cidadão a escola pretende formar através do que foi levantado anteriormente pelo ato situacional, portanto nesses atos as questões pedagógicas, epistemológicas e metodológicas são evidenciadas com vistas a formação do educando.

Na execução o ato que se mostra presente é o operacional, revelando-se importante como implementação das propostas obtidas dos outros atos anteriores, portanto é o fazer, ou seja, a transformação em realidade do que foi planejado.

A avaliação deve ser ponto fundamental para reforçar os acertos e revisar o que se mostrou ineficaz, ressaltando que todas as ações são rumo aos objetivos previamente estabelecidos. A avaliação neste sentido faz parte de todos momentos: da concepção a

operacionalização, sendo importante para delinear decisões em todas as etapas do planejamento.

Na construção coletiva do PPP, sendo aspecto preponderante um engajamento de todos na legitimação das decisões, deve levar em conta o que Freire (1992) demonstra ao analisar a diferença de “falar com” e do “falar para”, pois quando se “fala com” existe a formação de um conjunto de idéias que convergem em um sentido, sendo que a igualdade entre os interlocutores é admitida como ponto principal para se chegar a decisões conjuntas, por outro lado, o “falar para” tem um significado de aculturação¹⁶ ou mesmo “domesticação cultural”, em que aquele que se mostra dominante tenta introjetar a sua cultura em outros por meio do poder exercido. Portanto o envolvimento da coletividade no planejamento do PPP é condição para a legitimação das próprias decisões.

A formação da identidade pode ser aspecto inerente ao PPP, pois a formação do sujeito ético, político e social tem como ponto determinante às próprias bases filosóficas que do curso. A identidade de um sujeito são características que o diferencia dos demais sendo processo historicamente construído e não herdado, portanto não é um simples legado. A identidade nesse sentido é formada por meio da vida, tendo como base o atributo cultural.

A identidade não pode assumir previamente os valores progressistas ou conservadores, esses são solidificados a partir da história de sua produção, portanto a identidade se configura em tradicional, a qual busca reproduzir as estruturas dominantes ou transformadora, em que nesse mote se mostra como ponto de mudança sociais motivadas pelo uso de todas as manifestações culturais a disposição.

O PPP pode permitir a viabilização de propostas compartilhadas de ações que tenham um fim na formação da identidade. Para tanto se faz necessário o diálogo com todos

¹⁶ Na aculturação evidencia-se o desprendimento cultural e o aprendizado cultural. O primeiro abrange a perda da cultura originária e de características comportamentais, e o segundo implica na aquisição de novos modos para viver em novo contexto cultural. Tendo em vista os aspectos constituintes do processo de aculturação anteriormente. (STREY ; RODRIGUES, 2006, p. 4)

os segmentos na busca da convergência nos aspectos éticos, políticos e sociais os quais são importantes na construção da identidade proposta pela escola.

O PPP se reverte no projeto de formação instituído pela escola sendo que na educação superior essa questão passa pela formação profissional, mas não somente nesse âmbito, pois se amplia no contexto de formar um sujeito reflexivo que Veiga & Resende (2003, p. 254-255) assim estabelece:

- sujeitos coletivos, pela consciência do não isolamento científico;
- sujeitos concretos e históricos, tendo o contexto e as circunstâncias vividas como referenciais;
- sujeitos sociais, pela não neutralidade e pela ênfase nos pressupostos das intervenções;
- sujeitos éticos, pelo compromisso pelo respeito de si e dos outros;
- sujeitos políticos pela intencionalidade de suas ações.

Portanto o PPP pode ser o documento que aparece como *locus* do planejamento escolar agrupando os fundamentos da administração com os da educação na busca de melhor qualidade da educação.

O artigo 54 da LDB 9394/1996 reforça o caráter descentralizador no que tange a educação superior, pois assegura às universidades públicas a autonomia de criar e organizar cursos, currículos e programas, bem como planos e projetos.

A questão da autonomia deve sempre se remeter a seguinte questão: “autonomia em relação a que”, portanto a autonomia dos cursos de graduação é sempre relativizada pelas leis educacionais e pelo contexto social, pois a escola não é instituição desvinculada desse todo.

A autonomia não é condição conseguida por decreto, essa se constitui em elemento conquistado com o exercício competente da técnica e das decisões políticas, ou seja, os conhecimentos inerentes a uma área como socializa-lós e o compromisso em ensinar bem a todos, garantem autonomia da escola. O PPP delinea a autonomia, sistematizando as áreas administrativa, pedagógica, financeira e jurídica, sendo que a autonomia se materializa pelo

compromisso da ação dos educadores com vistas a colocar em ação o PPP por eles construídos.

Apesar de se entender que autonomia não se consegue pela legislação e sim pelas ações dos envolvidos no processo, ela é relativizada pelos parâmetros avaliativos do MEC, pois as linhas limítrofes de inovações no âmbito das IES ficam estabelecidas pelos instrumentos de controles em forma de avaliação.

Esses fatos acarretam inovações regulatórias no interior das IES que buscam o atendimento imediato às exigências do MEC, desrespeitando a própria identidade e peculiaridades da região, as características dos alunos, sendo o processo de construção do PPP comumente atribuído para a coordenação de curso.

Veiga (2003a, p. 83) quando se trata da educação superior afirma que:

Projetar é explicitar solidariamente as intencionalidades e os propósitos dos sujeitos envolvidos na universidade. O projeto político pedagógico é mais que uma formalidade instituída: é uma reflexão sobre a educação superior, sobre o ensino, a pesquisa e a extensão, a produção e a socialização de conhecimentos, sobre o aluno professor e prática pedagógica que se realiza na universidade. O projeto político pedagógico é uma aproximação maior entre o que se institui e o que se transforma em instituinte. Assim a articulação do instituído com o instituinte possibilita a ampliação dos saberes.

Segundo Pereira (2001) a construção do projeto político pedagógico pelos cursos e pela universidade concretiza a condição de autonomia pedagógica dada pela LDB de 1996 que no seu artigo 53, incisos I, II, III e IV, dão competência à universidade para fixar seus currículos, organizar seus programas, estabelecer os conteúdos programáticos de suas atividades/disciplinas, ainda que observadas diretrizes gerais pertinentes. Com isso foi eliminada a obrigatoriedade do currículo mínimo e a rigidez na estruturação dos cursos, o que leva a uma necessidade de rever a forma de entender e organizar currículos, conceber conhecimento e desenvolver o ensino e aprendizagem.

Pereira (2001) afirma também que além da autonomia para planejar a graduação, a LDB 9394/1996 aponta para um mais amplo entendimento da responsabilidade da universidade na formação do estudante.

O Fórum de Pro-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras com relação a autonomia universitária entende que:

[...] a universidade brasileira começa a perceber que, no que concerne à graduação, a liberdade acadêmica e a autonomia se traduzem concretamente na possibilidade de apresentar soluções próprias para os problemas da educação superior e não reproduzir fórmulas pré-determinadas. Estas soluções passam, necessariamente, por experimentar novas opções de cursos e currículos, ao mesmo tempo que alternativas didáticas e pedagógicas são implementadas. (FORGRAD, 1999, p.8)

A autonomia dos cursos de construírem os seus próprios PPP esbarram em alguns aspectos que existem certamente, e criam obstáculos à instauração de um processo democrático como parte da escola. Gouvêa (2001, p.80) cita:

- A nossa pouca experiência democrática;
- A mentalidade que atribui aos técnicos e apenas a eles a capacidade de governar, mentalidade que considera o povo incapaz de exercer o governo.
- A própria estrutura de nosso sistema educacional que é vertical; o autoritarismo que impregna nossos ditos educacionais; e
- O tipo de liderança que tradicionalmente domina nossa atividade política no campo educacional: burocrática por dentro e corporativista por fora.

Um aspecto que demonstra a estrutura vertical do sistema educacional na construção do PPP é o documento: “Manual Geral de Avaliação das Condições de Ensino”, expedido pelo Ministério da Educação, Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior (DEAES) em 2002, que cumpre a função de roteiro para a avaliação dos cursos de graduação, com o objetivo de estabelecer critérios para autorização, reconhecimento e credenciamento.

Segundo o Parecer CES/CNE 146/2002 os PPPs dos cursos das instituições de Educação Superior deverão conter:

[...] as instituições de ensino superior deverão, na composição dos seus projetos pedagógicos, definir, com clareza, os elementos que lastreiam a

própria concepção do curso, o seu currículo pleno e sua operacionalização, destacando-se os seguintes elementos, sem prejuízos de outros: Objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucionais, política, geográfica e social; Condições objetivas de oferta e a vocação do curso; Cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso; Formas de realização da interdisciplinaridade; Modos de integração entre teoria e prática; Formas de avaliação do ensino e da aprendizagem; Modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver; Cursos de pós-graduação lato sensu, nas modalidades especialização, integradas e/ou subseqüentes à graduação, e de aperfeiçoamento, de acordo com a evolução das ciências, das tecnologias e das efetivas demandas do desempenho profissional, observadas as peculiaridades de cada área do conhecimento e de atuação, por curso; Incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica; Concepção e composição das atividades de estágio, por curso: Concepção e composição das atividades complementares; Oferta de cursos sequenciais e de tecnologia, quando for caso.

O PPP na educação superior deve estabelecer reflexões sobre todas as ações realizadas nesse espaço, criado a partir de debates e embates com todos segmentos institucionais, que colaborarão com suas singularidades, mas que são importantes para compor o todo da IES.

Quanto mais a universidade se torna livre e democrática, mais os seus atores adquirem a capacidade de refletir sobre as condições sociais e acadêmicas de sua existência e, assim, transformá-las. Contraditoriamente, nas universidades foi empreendida pelo governo brasileiro uma política autonomia pela da lavra do Banco Mundial, que, por sua vez, buscou a sua inspiração no ideário neoliberal. Leher (2003, p.7) afirma que:

Entre as medidas que objetivam favorecer a mercantilização e a privatização interna das universidades públicas brasileiras, temos, em um aparente paradoxo, a política de autonomia universitária. Paradoxo, porque a autonomia universitária – como projeto da modernidade – foi uma conquista que objetivava exatamente a independência desta instituição diante das igrejas, dos governos e dos imperativos do mercado. No entanto, como pode ser visto adiante, trata-se de um paradoxo aparente, pois, na doutrina liberal, o ideário da autonomia pode ser identificado com o mercado.

Na concepção que a prática pedagógica é um trabalho em conjunto a construção coesa e solidária e formadora passa pelo momento da coletividade de suas decisões, pois se entende que o planejamento pedagógico, além do sentido de antever um futuro concreto está a

fim de novas realidades, que na prática pedagógica o ensinar tenha significado dentro da formação educativa. Portanto o PPP é o fruto da interação entre os objetivos e prioridades estabelecidas pela coletividade, por meio da reflexão, a realização de ações necessárias à construção de uma nova realidade. É, antes de tudo, um trabalho que exige comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo: professores, equipe técnica, alunos e a comunidade como um todo.

A função do PPP é explicitar a visão de mundo que as instituições de educação superior possuem; as concepções ideológicas, educacionais e filosóficas, fundamentam as práticas de sala de aula, as metodologias e os sistemas de avaliação. Lourenço (2002, p. 2) afirma que:

É consenso entre os estudiosos e profissionais da educação o valor inestimável do projeto pedagógico no cotidiano de uma instituição educacional. Dele emanam as concepções e finalidades que norteiam os mais variados programas de aprendizagem. Congrega o passado, o presente e o futuro. Confere o mais importante: a identidade institucional.

Para tornar o PPP um documento que garanta a identidade nas instituições é preciso construí-lo e reconstruí-lo sobre a base do coletivismo, é torná-lo processo gradativo que não se finda, é conectar-se com o grande contexto social, dessa forma é ultrapassar o atender as exigências burocráticas para autorização, credenciamento e credenciamento de cursos de graduação.

2.2-As Habilitações em Educação Física e a construção do Projeto Político Pedagógico na Educação Superior

O desenrolar histórico da Educação Física brasileira demonstra que a área foi tradicionalmente desenvolvida na escola, porém novos movimentos pós anos 1980 trazem outras intervenções diferentes do trato pedagógico. A ampliação da intervenção foi advinda da necessidade social de um profissional que suprisse a demanda de atividade física voltada à saúde, pois com o desenvolvimento tecnológico o homem se tornou cada vez mais sedentário na vida cotidiana.

A Educação Física que primeiramente esteve vinculada à educação, portanto com saberes eminentemente pedagógicos, pós anos 1980 também é colocada na área da saúde. A dificuldade de conceber duas áreas de conhecimentos em uma única profissão é evidente, esse aspecto influencia na organização curricular e conseqüentemente na construção do PPP dos cursos de Educação Física no Brasil.

Baptista et. al. (2003) afirma que o primeiro curso de Educação Física no Brasil foi o da Escola de Educação Física do Exército (EsEFEX), sendo criado em 1933; logo em seguida em 1939 aparece o curso de Educação Física da Universidade de São Paulo. Os fins da Educação Física nascida nas bases militares eram claros, sendo esse: formar fisicamente os militares para o combate e conseqüentemente a defesa da pátria.

A necessidade do profissional com a devida formação na área era advinda da lei 630/ 1851¹⁷. Portanto a instituição formadora que se mostrava pioneira e devidamente organizada no sentido da prática dos exercícios físicos era a militar, pois essa prática era comum e historicamente caracterizada como cotidiana na vida do militar.

Os primeiros professores de Educação Física foram obviamente militares formados inicialmente pelo Centro Militar de Educação Física sendo formada a primeira turma em 1929. Segundo Baptista et. al. (2003) em 1930 o Centro Militar de Educação Física é reorganizado interligando-o pedagogicamente ao Estado Maior do Exército e administrativamente ao Ministério da Guerra.

Baptista et. al.(2003) afirma que em 1931 o Centro Militar foi novamente reconfigurado para funcionar de maneira autônoma dentro do contexto militar, não sendo subordinado a nenhuma outra instância, sendo que em 1932 o nome é trocado de Centro Militar para EsEFEX com o objetivo de formar instrutores de Educação Física para as instituições militares.

¹⁷ Lei que incluía a ginástica no currículo oficial equiparando-a com outras disciplinas

Em 1939 surgiram as duas primeiras escolas civis de Educação Física: a Escola de Educação Física do Estado de São Paulo (EEFUSP) e a Escola Nacional de Educação Física da Universidade do Brasil (ENEFPD). A ENEFPD tinha a função de direcionar a formação em Educação Física do país, portanto a questão de estruturação de um currículo nacional para a área era necessidade de se estabelecer a unidade da educação física no país.

Tanto a EEFUSP quanto a ENEFPD nos primeiros momentos foram instituições que apesar de serem civis se perduravam os objetivos militares. Massucato ; Barbanti (1999) reafirmam esse aspecto na EEFUSP ao se referirem a formação do corpo docente no início dessa instituição, pois quinze desses docentes foram comissionados para cursarem o curso da EsEFEX. A necessidade de profissionais devidamente formados na área se fazia importante para a formação do corpo docente da EEFUSP.

A Educação Física como Bracht (1999) afirma no século XVIII e XIX se organiza para buscar o fim de formação corporal tanto nas instituições militares quanto para as atividades civis. No século XX esse quadro não se modifica e no Brasil, o nascedouro das escolas de Educação Física na década de 1930 se afina plenamente com esses objetivos.

No período compreendido entre 1964 até 1985 se instala o regime militar no Brasil. Nessa fase há uma expansão latente dos cursos de Educação Física brasileira, pois de 8 cursos na área, anteriormente a 1964, eleva-se esse número para 94 em 1985. (ETO; NEIRA, 2005)

Na égide do período militar, em 1964, a expansão da Educação Física brasileira se encaminhou pela trilha dos paradigmas que os próprios militares estabeleceram: a formação corporal com fins de produtividade, buscando a capacitação de recursos humanos que desenvolvesse as condições para o desenvolvimento brasileiro. (BAPTISTA, 2003)

A Educação Física brasileira, em 1851, nasce de demandas sociais que tinha como *locus* desse conhecimento os saberes escolares, ou seja, a escola, na qual seria necessária a

intervenção do profissional de Educação Física. A docência e a responsabilidade das atividades físicas na escola era o principal mote do profissional de Educação Física nessa época.

A Educação Física no seu início foi marcada pela licenciatura na perspectiva de formar um conjunto de saberes inerentes à prática pedagógica da escola, porém uma nova perspectiva se desenhou com o Parecer do CFE 894/1969¹⁸ e a Resolução do CFE 69/1969¹⁹. Essa estrutura organizava as disciplinas em três núcleos de formação: básica de cunho biológico, a profissional de cunho técnico e a pedagógica; a referida proposta tinha como finalidade a formação em licenciatura e mais um novo elemento: o esporte, que transfigurava no cenário da formação, ou seja, além da licenciatura poderia formar também o técnico esportivo como o acréscimo de duas disciplinas na estrutura curricular.

O esporte como manifestação latente no período militar, 1964 a 1985, principalmente como forma de demonstrar o desenvolvimento da nação através dos resultados esportivos foi amplamente divulgado pelos militares, tanto que os programas que visavam o esporte foram enfatizados no Decreto-Lei 69450/1971 que regulamenta o artigo 22º da LDB 4024/1961 e o 7º da Lei 5692/1971.

Os aspectos de formação corporal e esportivização refletiram diretamente nos cursos superiores de Educação Física, pois a formação que atendeu essas demandas foram as que se consolidaram, haja vista a própria Resolução 69/1969 que evidencia uma nova formação nos cursos superiores de Educação Física, o esporte.

As críticas ao modelo preconizado pelo Parecer 894/1969 e a Resolução 69/1969 foram implementadas a partir das novas demandas de intervenção do profissional de Educação Física, pois para os críticos a área deveria ampliar-se para além da docência em

¹⁸ Parecer do CFE que fixou o currículo mínimo na estrutura dos cursos de graduação em Educação Física

¹⁹ Possibilitou além da formação em Educação Física escolar a de técnico em esporte nos cursos de graduação.

escola e da formação técnica em desporto e indo ao encontro na formação nos conhecimentos da área da saúde.

Na reorganização curricular pós-regime militar brasileiro, de 1985 em diante, procurou-se um reordenamento dos currículos das IES. Para tanto se encaminhou um anteprojeto ao CFE, propondo a superação do currículo mínimo o que deveria proporcionar uma maior flexibilização e autonomia das instituições de organizar seu currículo, adequando-o as peculiaridades regionais de cada localidade.

O processo na área da Educação Física resultou na aprovação do Parecer 215/87²⁰ e da Resolução 03/87²¹ que normatizaram o bacharelado em Educação Física garantindo uma maior autonomia e flexibilidade para as IES em organizar os seus currículos, a suas ementas de acordo com as características da formação em bacharel.

O primeiro curso de Educação Física com a formação em bacharelado no Brasil é o da Universidade de Campinas (UNICAMP) e pode-se afirmar que a demanda pela formação em bacharel em Educação Física foi suprimida pela própria tradição da licenciatura em Educação Física no Brasil. A tradição da Educação Física brasileira tem a marca da preparação para atuação docente na escola. Barros aponta que:

Apesar dos numerosos interesses que se abrigam sob a denominação de 'educação física para as escolas de 1º e 2º graus tem recebido ênfase das instituições superior do que outras oportunidades profissionais. O surgimento e desenvolvimento da profissão em educação física tem tido a instituição escolar como referência. O crescimento e a oportunidades de emprego estavam diretamente relacionadas ao desenvolvimento e crescimento dos sistemas de ensino, definido pela obrigatoriedade da educação física escolar e pelas diversas crises econômicas que o país atravessou. Certamente isto levou a educação física a evoluir como uma profissão centrada no ensino escolar tornando seu profissional "professor." (1999, p. 13)

²⁰ Parecer do CNE/CES Nº 215/87, aprovado em 11/03/87, referente à re-estruturação dos cursos de graduação em Educação Física, sua nova caracterização, mínimos de duração e conteúdo.

²¹ Resolução do CNE/CES Nº 3/87, homologada em 16/06/59, fixa os mínimos de conteúdo a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena).

Os cursos de bacharelado no Brasil organizaram-se no sentido da formação para outras intervenções e não na docência na escola. As necessidades sociais no âmbito da atividade física haviam ultrapassado muros da escola e se alocavam também em outros ambientes como: o clube, a academia, as empresas; porém, como já foi analisado anteriormente, a tradição da licenciatura suprimiu o ordenamento legal, sendo que no cotidiano profissional não houve distinção de intervenção entre licenciados e bacharéis.

Após legalidade da formação em bacharelado a sociedade não distinguiu as habilitações no que tange a intervenção profissional. A habilitação em licenciatura sendo mais antiga que o bacharelado na Educação Física consolida sua tradição, demonstrando sua predominância. Essa situação é confirmada com a pesquisa de Barros (1999), que, após 12 anos da Resolução 03/87 evidenciou que dos 23 cursos de Educação Física pesquisados no estado de São Paulo somente 5 possuíam a formação em bacharelado em Educação Física e todos eles com possibilidades de complementação para a habilitação em licenciatura.

A Educação Física com a Resolução 03/87 não correspondeu as necessidades sociais de possuir profissionais licenciados e bacharéis, mesmo que as duas habilitações tenham intervenções distintas a hegemonia da licenciatura, podendo ocupar a maioria dos locais de atuação refletiu no pouco interesse das IES de implementar currículos no sentido da formação em bacharel em Educação Física.

Com a lógica descentralizadora da LDB 9394/1996 foi implementada na educação superior pós 1996 a construção das diretrizes curriculares, buscando a superação dos currículos mínimos anteriormente existentes. Na Educação Física a proposta de construção das Diretrizes Curriculares foi materializada por meio da Comissão de Especialistas em Educação Física (COESP-EF), em que no interior dessa comissão decidiu-se preservar a essência da Resolução 03/87 acrescidas as propostas das entidades organizadas da Educação

Física como: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e as organizações de dirigentes de escolas de Educação Física.

Os currículos mínimos foram estabelecidos sob a vigência da LDB 4024/1961 e a Lei da Reforma Universitária lei 5540/1968, as quais respectivamente no artigo 9º e artigo 26º, determinavam que o CFE fixasse os currículos mínimos dos cursos de graduação para todo o país.

As concepções de currículo que predominavam eram aquelas que se voltavam, fundamentalmente, para a definição de disciplinas que deveriam compor o chamado currículo mínimo, com respectivos conteúdos, cargas horárias, pré e co-requisitos, dentre outros elementos. (GOUVÊA, 2004, p. 77)

A determinação dos currículos mínimos era baseada no sentido de igualar as oportunidades para todos os alunos da educação superior independente das regiões, as quais estivessem localizadas no país, com conteúdos iguais com a mesma duração e denominação em qualquer instituição e a indicação em quais lugares as disciplinas seriam alocadas no currículo; o intuito era tornar os cursos superiores similares em todas as regiões do país.

Nos aspectos referentes as Diretrizes Curriculares o CNE/CES em 3/12/1997 aprovou Parecer 776/97²² que serviu de base para a elaboração das diretrizes para os diversos cursos de graduação. O Parecer fundamentou-se na autonomia e liberdade das instituições em organizar seus currículos, cargas horárias, conteúdos e a definição das competências para atuação profissional.

Em 4/12/1997 a Secretaria de Educação Superior (SESU) publicou em edital a convocação de todas as instituições de Educação Superior e a sociedade civil para a discussão da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação, a serem organizadas pelas comissões de especialistas de cada área.

A LDB 9394/1996, artigo 43º, inciso I estabelece que a educação superior tem por finalidade "estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do

²² Parecer CNE/CES que orienta para as diretrizes curriculares para os cursos de graduação.

pensamento reflexivo”. O inciso II aborda a participação do indivíduo no desenvolvimento da sociedade brasileira e a sua formação contínua. Já o inciso III preconiza que o incentivo ao trabalho de pesquisa e investigação científica desenvolva “o entendimento do homem e do meio em que vive”. A amplitude da idéia de formação universitária continua no inciso VI quando estabelece ser a finalidade da educação superior "estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade”.

Com esses preceitos foi estabelecido um modelo para formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais, um roteiro de natureza metodológica, sendo que, seriam flexíveis, conforme as discussões e encaminhamentos propostos para as diretrizes curriculares de cada curso.

As Diretrizes Curriculares constituiu-se em um documento importante na elaboração do PPP, pois foram o norte do MEC para sua construção e estava centrada no desenvolvimento de competências²³ relevantes para uma atuação profissional eficiente, porém sob os auspícios da reforma do Estado brasileiro essas diretrizes tomam uma outra matiz que é servir de base para a avaliação dos cursos, mostrando que no mesmo movimento de descentralização outrora já referido nesse estudo, se verifica o controle em forma de avaliação característica de um Estado mínimo gerencial.

Em 2001 o CNE convocou audiências públicas para todas as áreas de formação que articulavam a licenciatura e o bacharelado; o objetivo dessas reuniões era implementar as reformulações no tocante as habilitações. A Educação Física nesse contexto aproveitou para

²³ Modificada a estrutura do ensino técnico, avançou-se para o processo de reforma curricular, introduzindo-se a noção de competência como referência primordial. Um currículo baseado em competência parte da análise do processo de trabalho, da qual se constrói uma matriz referencial a ser transposta pedagogicamente para uma organização modular, adotando-se uma abordagem metodológica baseada em projetos ou resolução de problemas. Estudos guiados por esses princípios foram realizados pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC/MEC) e encaminhados à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, originando as Diretrizes e os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional (DCNs e RCNs). (RAMOS, 2002, p. 419)

construir a nova proposta de Diretrizes Curriculares. Fato que se mostrou importante e interferiu no processo da construção das Diretrizes foi a aprovação da Lei 9696/1998²⁴ que regulamentou a profissão de professor de Educação Física e instituiu os Conselhos Estaduais e Federais da profissão, principalmente pela defesa da divisão das habilitações em Educação Física defendida por essa instituição da categoria.

A Lei 9696/1998 teve como objetivos criar a profissão de Educação Física, evidenciando que esse é o responsável por inferir em atividades físicas, sendo as suas competências:

Compete ao Profissional de Educação Física coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas de atividades físicas e do desporto. (Lei 9696/1998)

Na Lei 9696/1998 é importante ressaltar que o professor de Educação Física é tratado como profissional de Educação Física, sendo que esse aspecto se configura em tornar claro que a Educação Física deixa de ser ação exclusivamente docente e se mostra também como profissão com outros locais diferentes da escola.

Uma outra questão que reforça a Educação Física distante da escola é a Resolução 218/1997²⁵ que a colocou na área da saúde, sendo que a justificativa foi demonstrada pela importância da integralidade das ações entre os diferentes profissionais da saúde e dentre eles estava o profissional de Educação Física. Portanto a Educação Física anteriormente alocada como categoria profissional vinculada as ciências humanas, pós a Resolução 218/1997 passou a configurar também como categoria da área da saúde.

²⁴Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física.

²⁵Resolução do Conselho Nacional de Saúde que reconhece o profissional de Educação Física como da área da saúde

A Lei 9696/1998 e a Resolução 218/ 1997 mostravam fatores de pressão para atender uma demanda imposta pelos novos momentos sociais que determinaram outros enfoques a serem vislumbrados pela Educação Física. As inovações tecnológicas e conseqüentemente a diminuição das atividades físicas cotidianas diárias realizadas pelo homem determinaram uma nova ótica para a Educação Física. Nessa lógica se mostra importante uma Educação Física como componente da saúde, sendo que a promoção e a prevenção da saúde deveriam ser metas dos profissionais.

A Educação Física na área da saúde também é reforçada pela Carta Brasileira da Prevenção Integrada em Saúde (2002, p. 04): “Que a falta de Educação Física causa maiores custos relacionados à Saúde que os aplicados para manter estas aulas/sessões nos planos de estudos”. Essa assertiva demonstrava os altos gastos com a saúde pública na modalidade de recuperação da saúde, sendo que aparece como possibilidade menos onerosa ao Estado a promoção da saúde por meio de exercícios físicos.

O Parecer do CNE 009/2001 mostra uma nova proposta para os cursos de formação de professores. Com esse parecer a licenciatura ganhou terminalidade e integralidade própria em relação ao bacharelado, tornando impossível a organização dos cursos de Educação Física no modelo 3+1²⁶, sendo que o PPP para a licenciatura teria que ser distinto, observando a sua habilitação. Esse fato muda o trajeto das discussões sobre as diretrizes curriculares para a Educação Física, pois a formação para as duas habilitações com estruturas curriculares generalista fica impossibilitada e a necessidade de diretrizes curriculares diferentes para formações distintas fica clara.

Na construção das diretrizes curriculares os movimentos sociais organizados que participaram ativamente foram o CONFEF e o CBCE. As propostas se polarizaram em duas:

²⁶ Organização da faculdade de educação da Universidade do Brasil regulamentada pelo Decreto lei 1190/1939, em que a seção de pedagogia era constituída de um curso de pedagogia de 3 anos que forneceria um título de bacharel em pedagogia. Fazia parte também uma seção especial: o curso de didática de 1 ano e que, quando cursado por bacharéis, daria o título de licenciado permitindo o exercício do magistério nas redes de ensino. Este é o famoso esquema que ficou conhecido como 3+1. (Parecer 28/2001)

a) CONFEF: que defendia a desvinculação da licenciatura do bacharelado; b) CBCE: contrária ao CONFEF, defendendo a licenciatura ampliada.

O CBCE em relação à defesa de sua premissa de formação ampliada em Educação Física, justificativa que os cursos não poderiam ser divididos pelo simples fato da atuação do profissional em ambientes diferentes: academias, clubes e na escola. O CONFEF por outro lado colocava que a Educação Física não poderia proporcionar uma formação adequada se mantivesse a tradição dos cursos, os quais hegemonicamente formavam tanto para a atuação na docência em escola quanto nas academias, clubes, ou seja, o CONFEF, considerava que o professor de Educação Física da escola deveria ser formado com saberes inerentes a prática docente e o profissional bacharel com saberes que viessem a atender ao lazer, a saúde e ao esporte de rendimento.

A primeira versão da Diretriz Curriculares do curso de Educação Física foi incorporada ao Parecer 138/2002²⁷ sendo uma junção da versão do COESP-EF acrescido das discussões promovidas pelo CONFEF e pelo CBCE apresentado pelo relator Carlos Alberto Serpa e aprovado pelo Ministro em 3 de abril de 2002. Porém em julho de 2002 o CONFEF promoveu o “II Fórum Nacional de Dirigentes de Cursos de Educação Física”, solicitando a não publicação da resolução do Parecer nº 138/2002. (Diretrizes Curriculares para cursos de Graduação em Educação Física, 2004)

O CNE, aderindo às reivindicações, não publicou a resolução e nomeou uma nova Comissão de Especialistas de Educação Física, a qual teria como compromisso analisar e reformular as habilidades, competências e as estruturas curriculares, sistematizando uma proposta que atendesse as críticas formuladas ao Parecer 138/2002 feitas pela comunidade, tendo em vista a convergência das diversas opiniões existentes.

²⁷Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física

O “Fórum de São Lourenço”, realizado em Belo Horizonte, foi a última de várias reuniões que tinham por fim debater a construção das novas Diretrizes Curriculares para a Educação Física. Após vários fóruns pelo país e a discussão entre Conselho de Dirigentes de Instituições de Ensino Superior em Educação Física (CONDIESEF) e o COESP-EF sobre a reformulação das diretrizes curriculares para cursos de Educação Física a versão final foi encaminhada para o CNE. (Diretrizes Curriculares para cursos de Graduação em Educação Física, 2004)

O CNE, especificamente a Câmara de Educação Superior, aprovou a proposta constituída na reunião de Belo Horizonte e instituiu as Diretrizes Curriculares para a graduação plena em Educação Física pela Resolução 07/2004²⁸.

As Diretrizes Curriculares para curso de graduação em Educação Física foram instituídas com aspectos inerentes a formação do profissional que atuasse em espaços de atividade física diferentes da escola; sendo que as dimensões propostas por elas foram: a dimensão da prática de atividades físicas, recreativas e esportivas, a dimensão do estudo e da formação acadêmico-profissional e a dimensão da intervenção acadêmico-profissional.

Na dimensão de intervenção da prática de atividades físicas, recreativas e esportivas a Diretriz se refere:

[...] a prática das manifestações e expressões culturais do movimento humano são orientadas para a promoção, a prevenção, a proteção e a recuperação da saúde, para a formação cultural, para a educação e reeducação motora, para o rendimento físico-esportivo, para o lazer, bem como para outros objetivos decorrentes da prática de exercícios e atividades físicas, recreativas e esportivas.
(Diretrizes Curriculares Curso de graduação em Educação Física, 2004)

Nessa dimensão observa-se que o objetivo dessa diretriz não é orientar a construção de PPP para a formação do professor de Educação Física da escola e sim do

²⁸ Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.

profissional de Educação Física que obrigatoriamente atua em ambientes como: o clube a academia, reforçando a diferenciação das diretrizes.

Para consolidar a dicotomia entre a graduação e a licenciatura se instalou com base nas Diretrizes Curriculares o Parecer 58/2004, artigo 4º, § 2º, deixando clara a questão:

O Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para esta formação tratadas nesta Resolução. (Parecer CNE/CES 58/2004)

A licenciatura plena em Educação Física seria organizada nacionalmente pelas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores e a graduação pela Diretriz específica para a Educação Física, observando que a Educação Física-graduação está na área da saúde e a Educação Física-licenciatura plena na área das ciências humanas.

A divisão da Educação Física como área de formação profissional se mostra importante, pois o seu objeto de estudo envolve momentos que não sejam distintos, mas pelo menos distantes. Exemplo disso é a própria intervenção profissional trazida nos textos das Diretrizes Curriculares e fortalecida pela Carta Brasileira da Prevenção Integrada na Educação Física (2002), enfatizando que as ações da Educação Física são a promoção, prevenção de saúde; já a licenciatura plena se coloca como processo formador do professor de Educação Física da escola, sendo os objetivos a educação formal.

O CONFEF como movimento social determinante na legalização da profissão tem em seus preceitos a liberalização da profissão, pois pouco se fez para o fortalecimento das entidades de classes que viessem a reivindicar as necessidades da área. Portanto a liberalização é referenciada como ajuste da profissão na própria situação social de flexibilização das leis induzidas pelo mercado.

A dificuldade de classificação da Educação Física como ciência da saúde ou humana é refletida na confusa formação na área, pois a determinação do objeto de estudo é prioritária para a construção do PPP, pois a concepção e todos os outros componentes do

referido documento devem estar em consonância com o perfil profissional que o curso pretende formar, portanto a escolha da habilitação será determinante para a tomada de rumos no sentido da formação.

A opção das IES privadas pela habilitação de licenciatura ou graduação em Educação Física é influenciada por fatores mercadológicos, em que na escolha da habilitação é clara a preferência pelas duas, ou seja, a ampliação da oferta em relação à habilitação em Educação Física poderia atender as demandas e anseios diferentes advindos tanto da Educação Física escolar como das academias, clubes e outros locais de intervenção correlatos.

Na organização das duas habilitações nas IES privadas é determinante a diminuição de gastos e comumente se observam PPPs similares para as duas habilitações, sendo que as poucas diferenças são obedecidas pelas exigências legais. Possuir PPPs similares para as duas habilitações decorre obviamente da mesma estrutura curricular, somente acrescida de uma ou outra disciplina, conforme a habilitação.

Nas IES, a construção do PPP fica dificultada, pois são duas formações com objetos de estudo diferenciados no mesmo currículo, na mesma estrutura e com o mesmo corpo docente, sendo que a organização adequada com áreas de estudo diferentes deveria ser projetos de formação próprios que tenham como meta a construção de perfis inerentes a cada habilitação.

CAPÍTULO III

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO: UM PROCESSO EM PERMANENTE CONSTRUÇÃO

3.1 Da Construção à Avaliação do Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física da Universidade Católica Dom Bosco: o início de uma caminhada

Para o estudo da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), mais especificamente do curso de Educação Física dessa Instituição, é importante contextualizar a estrutura de sua mantenedora e a concepção filosófica católica de educação.

A UCDB localiza-se em Campo Grande, Mato Grosso do Sul. O estado passou existir pela divisão do estado de Mato Grosso no dia 11 de outubro de 1977, por meio da Lei Complementar nº 31, sendo que o artigo 3º estabelecia o município de Campo Grande como a capital do novo estado.

A UCDB é instituição mantida pela Missão Salesiana de Mato Grosso (MSMT) que está na Região Centro Oeste desde 1894. O início dessa trajetória educacional se deu com a posse da paróquia São Gonçalo do Porto, em Cuiabá com objetivo da evangelização dos índios bororos. Após essa chegada a MS/MT se consolidou como instituição educacional com a construção de várias escolas nos estados de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso e São Paulo.

A história da UCDB se inicia no ano de 1961 com a criação do primeiro centro de educação superior de Mato Grosso, denominado de Faculdade “Dom Aquino de Filosofia e Ciências e Letras”, em sua composição inicial havia os cursos de Pedagogia e Letras, voltados para a formação de professores. (MSMT, 2006)

Nos anos seguintes foram criadas a Faculdade de Direito (FADIR), em 1965, a Faculdades de Ciências Econômicas, Contábeis e Administração (FACECA), em 1970, a Faculdade de Serviço Social (FASSO) em 1972, também houve a integração dos cursos de História, Geografia, Biologia, Matemática, Filosofia e Psicologia a Faculdade Dom Aquino de Filosofia e Ciências e Letras (FADAFI). (MSMT, 2006)

A unificação das faculdades era condição necessária para o crescimento da instituição e foi aprovada pelo Parecer Institucional 1907/76²⁹, sendo criada a Faculdades Unificadas Católica de Mato Grosso (FUCMT). O diretor geral da época era o Padre José Scampini e a nova organização teve o objetivo de sistematizar os processos administrativos pedagógicos, em torno de uma única estrutura, sendo essa uma necessidade para vir a ser universidade, já que anteriormente as faculdades mencionadas tinham o sentido de isolamento e interdependência uma das outras.

A passagem de faculdades unificadas para universidade³⁰ se deu em 1993 por meio da Portaria 1547/1993³¹. A MSMT justificava a sua intenção em se tornar universidade da seguinte forma:

O propósito dos Salesianos em se fazerem presentes, com a Universidade, em meio à juventude sul-matogrossense e brasileira, convivendo com a riqueza sócio-cultural, política e religiosa, à luz das orientações da igreja católica e da doutrina do educador Dom Bosco, para contribuir no desenvolvimento pleno do homem, em todas as suas potencialidades, como sujeito e objeto da história e sua prossecução futura. (MSMT, 2006)

²⁹ Parecer que propiciou a unificação das faculdades, tornando-as Faculdades Unidas Católica de Mato Grosso .

³⁰ No entanto, enfatiza-se, para ser reconhecida como universidade a instituição teve que comprovar o atendimento à universalidade das áreas do saber.

³¹ Portaria do MEC que reconheceu, pela via da transformação, a FUCMT em Universidade Católica Dom Bosco-UCDB.

A concepção católica da UCDB é fundamentada nos ideais cristãos, tendo como metodologia a pedagogia salesiana que reavivam os pressupostos de Dom Bosco nas instituições de ensino. A pedagogia proposta por Dom Bosco é baseada em três pilares: a razão, a religião e *amorevolezza*, tendo o último o significado do educar com carinho o jovem que vem para a escola salesiana. (PETRINI, 2005)

O curso de Educação Física da UCDB é justificado como demanda latente no município pelas próprias necessidades de profissionais da área, pois as únicas instituições formadoras até a sua criação no estado eram a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), criada em 1971, Faculdades Integradas de Fátima do Sul (FIFASUL), em 1989 e o Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN), em 1994. (INEP, 2006)

É importante ressaltar que, em 1994, juntamente com o curso de Educação Física foi solicitada ao MEC a autorização para o funcionamento de outros cursos como: Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia e Nutrição, vindo a compor a área da saúde da UCDB, já que a fisioterapia havia se instalado anteriormente.

Essas solicitações de autorização remodelaram a organização dos cursos oferecidos pela UCDB, pois a tradição até então era dos cursos da área das ciências humanas. Essa situação se explica, pois até 1994 a UCDB funcionava nas mesmas instalações do Colégio Dom Bosco (CDB) e isso dificultava a expansão dos cursos, já que o período utilizado para o funcionamento dos cursos superiores era exclusivamente o noturno e a educação básica ocupava o período diurno.

Outro fator era o espaço físico para a construção dos laboratórios pertinentes aos cursos da área da saúde, pois a educação básica, como já citado, dividia espaços com a educação superior, dificultando assim as condições adequadas para a construção. Com esses condicionantes as facilidades estruturais de oferecimento de cursos da área de humanas se apresentavam como saída para a Instituição.

No entanto, outro aspecto de maior destaque, referia-se à necessidade de atender os requisitos para a transformação das Faculdades em Universidade, sendo um deles o atendimento à universalização das áreas do saber desse modo com a inauguração do novo campus da UCDB foi possível expandir em outras áreas, tendo com primeiro rumo a área da saúde. O Curso de Educação Física apresentava-se como uma das possibilidades que a UFMS, como única instituição formadora no município de Campo Grande-MS não supria a demanda, situação evidenciada pelo número de profissionais existentes no município de Campo Grande na época, em torno de 28. (Projeto de Implantação do Curso, 1994)

Na análise desse dado pode-se detectar a discrepância do número de concluintes do curso da UFMS de 1971 até 1994 com o número de 28 profissionais de Educação Física presentes em 1991 no município de Campo Grande. O número de vagas nesse período era de 40 anuais, porém é importante denotar que somente a UFMS, FIFASUL e a UNIGRAN, até 1994 supriam a demanda de todo o estado nessa formação e os profissionais formados nessas instituições atendiam além de Campo Grande os outros municípios do estado. (Projeto de Implantação do Curso, 1994)

A criação dos cursos de Educação Física bem como a Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional e Nutrição na UCDB tinha como justificativa a necessidade social da melhoria das condições de saúde da população no município onde estava alocado o curso. No tocante a Educação Física a promoção e a prevenção da saúde têm-se como ideário destacado do projeto, pois dentre os outros cursos é o único que poderia apresentar as finalidades educacionais, além do provimento da saúde. (Projeto de Implantação do Curso, 1994)

A criação do curso de Educação Física da UCDB tem como ponto de partida a tradição do CDB no esporte, pois dentre os princípios de Dom Bosco que fundamentam a prática pedagógica nas instituições salesianas, está a importância do pálio que é o tempo em

que as crianças correm, brincam e jogam, tornando a atividade física componente da formação do jovem.

Para Petrini (2005) o pátio, para Dom Bosco, apresentava o seguinte sentido:

Mais que um espaço físico o pátio é local da descontração, da informalidade, da amizade. A criatividade e a amizade não florescem na rigidez. E a naturalidade e autenticidade também. Por isso os salesianos entendem a 'dimensão do pátio' como aquela em que estando à vontade, podemos ser nós mesmos e acolher os outros sem máscaras, sem formalidades.

O curso de Educação Física da UCDB é construído sobre as bases das fortes marcas das tradições esportivas do Colégio Dom Bosco, que no estado, mais especificamente no esporte de rendimento, as suas equipes são referenciadas como modelo.

Os recursos destinados ao esporte no CDB são significativos, haja visto a infraestrutura que o Colégio possui: 6 quadras poli-esportivas cobertas, 4 quadras de tênis, 1 piscina semi-olímpica aquecida, 1 ginásio esportivo, 1 campo de futebol, 1 pista de atletismo, 1 sala de musculação. Para implementar essa estrutura é considerável o número de profissionais de Educação Física que atuam no colégio.

A Educação Física do CDB influenciou a implantação do curso de Educação Física da UCDB, pois dos 10 professores com formação em Educação Física 6 eram professores do CDB. (Projeto de Implantação do Curso, 1994)

O curso propunha uma formação nas duas habilitações possíveis, licenciatura e bacharelado, baseado na Resolução do CFE 03/87, pois embora o Projeto de Implantação do curso tenha notadamente um caráter biológico, visando a formação do bacharel também se propunha a licenciatura.

No perfil do profissional de Educação Física e mercado de trabalho do Projeto de Implantação do Curso (1994) os dados se apresentam contraditórios em relação ao campo de atuação e a formação, pois na proposta da UCDB em licenciatura se coloca a escola como intervenção profissional, porém na quantificação de locais de trabalho no município de Campo Grande para o profissional, a escola não aparece, sendo os dados apresentados da

seguinte forma: “[...] 19 clubes, 29 associações culturais, desportivas e sociais; 16 academias; 19 hospitais; 31 creches institucionais; 30 associações beneficentes; 78 associações de classes; 22 clínicas; 04 instituições de ensino superior.”.

A proposta do curso continha duas formações, licenciatura e bacharelado, porém os aspectos biológicos teriam que ter os princípios das duas formações, relegando os saberes da prática docente em segundo plano, ou seja, a predominância do bacharelado sobre a licenciatura era observada na solicitação de autorização. Esse fato se coloca como indicativo importante para demonstrar que o curso de Educação Física da UCDB seria concebido pela ótica da saúde, inclusive para atender a necessidade de criação da própria Universidade.

A proposta de implantação do curso de Educação Física se organizou com base na resolução CONSU/UCDB nº 003 de 30 de setembro de 1994, que solicitava a aprovação do curso nas instâncias internas, porém era necessário que o Ministério da Educação e Cultura e Ministério da Saúde autorizassem seu funcionamento. Em 1996 o curso foi implantado tendo o seu primeiro vestibular nesse ano com a primeira turma ingressando em fevereiro de 1997.

Na primeira gestão do curso de Educação Física da UCDB houve a construção de dois PPPs, sendo denominados de Projeto de Implantação do Curso (1994) e Projeto de Reconhecimento do Curso (2000). Para a compreensão do processo de construção e avaliação do PPP do curso de Educação Física na primeira gestão, fez-se necessária entrevista com o coordenador da época e as análises dos PPPs de 1994 até 2000.

A licenciatura e bacharelado continuam como formações pretendidas pela UCDB no que se refere ao curso de Educação Física e o primeiro coordenador do curso de Educação Física era oriundo do quadro de professores do CDB.

A influência do coordenador C1³² na construção do PPP curso de Educação Física é clara, pois desde a preferência do bacharelado sobre a licenciatura até a ênfase esportiva das disciplinas foram processos com valimentos da formação do referido professor.

O coordenador C1 analisa o processo de autorização e reconhecimento dessa forma: “No início as primeiras conversas foi de criar um curso de bacharel, porém as exigências de mercado da licenciatura fizeram com que as duas habilitações fossem oferecidas”. (Entrevista, 2005)

O coordenador, C1, confirma que o curso teve o seu primeiro PPP baseado na Resolução 03/87: “O primeiro projeto pedagógico construído na minha gestão foi embasado na resolução 03/87, que estabelecia os currículos plenos para os cursos de graduação em Educação Física”. (Entrevista, 2005)

A Resolução 03/87 apesar de apresentar as duas possibilidades, licenciatura e bacharelado, não deixa claro como os cursos que possuem a mesma formação com habilitações diferentes podem organizar sua estrutura curricular. No curso de Educação Física da UCDB fica isso evidenciada pela discussão existente no seu nascimento:

Esse sempre foi um ponto de discordância, desde que assumi a coordenação com a incumbência de implantar o curso. Entendia que a resolução 03/87 exigia a separação das duas habilitações, que acredito ser a mais adequada para uma boa formação nas duas habilitações, porém na época a assessoria da UCDB entendeu que a resolução permita o “2 em 1”. Fui voto vencido e portanto a proposta era formar um profissional generalista, com conhecimento do ser humano e da sociedade e com conhecimentos técnicos que o capacite a intervir em todos os campos de atuação da Educação Física. (Coordenador C1, Entrevista, 2005)

³²O coordenador da primeira gestão será denominado C 1, sendo seu currículo: graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS. cursou especialização em ‘Treinamento Desportivo’ na PUC/MG em 1989 e está cursando mestrado em Fisiologia Geral na Universidade do Sagrado Coração em Bauru. Possui experiência profissional comprovada como técnico de handebol do Colégio Dom Bosco no período de 1986 a 1991; na Seleção Municipal e estadual no período de 1989 a 1991; e, como Chefe de Divisão de Desporto Escolar na Secretaria Municipal de Esportes-SEMCE, de 1991 a 1992. Foi professor na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no período de 1991 a 1996, ministrando as disciplinas: Medidas e Avaliação em Educação Física e Treinamento Desportivo. Desde 1993 é responsável pela academia M3 e atualmente é membro do Conselho Federal de Educação Física- CONFEF com sede no Rio de Janeiro.

O coordenador C1 no que se refere à ação coletiva da construção do PPP do curso de Educação Física da UCDB afirma que:

No primeiro projeto não, já que não havia discentes, pois o curso não havia começado e os docentes ainda seriam selecionados após a elaboração do PPP e definição das primeiras disciplinas. Elaboramos o PPP eu e a assessoria pedagógica da UCDB e com a participação também da diretora na época. (Coordenador C1, Entrevista, 2005)

Apesar de o coordenador C1 afirmar das dificuldades da construção coletiva, pois não existiam docentes e nem discentes quando da elaboração do primeiro projeto, se tem como fato por ele mesmo afirmado que houve a construção de dois projetos em sua gestão: “Dois projetos foram construídos na minha gestão. Um antes de iniciar o curso em 1996 e outro após em 2000, quando deixei o curso [...] (Entrevista, 2005)

Na análise da entrevista do coordenador C1 não há referências sobre a construção do projeto de 2000, porém na avaliação do curso pela Comissão de Especialistas na mesma entrevista evidência que o processo se deu de forma similar ao primeiro, ou seja, sem a participação de docentes e discentes:

Quando foi da avaliação do curso pela comissão de especialistas eles questionaram a estrutura curricular com a formação para as duas habilitações e eles não queriam reconhecer o curso assim eu fiz uma estrutura e apresentei como opção e eles gostaram. (Coordenador C1, Entrevista, 2005)

Os processos inovadores regulatórios citados por Veiga (2003) são latentes nesse fato, pois a mudança fazia-se necessária não por análise do diagnóstico da realidade, em que a participação de docentes e discentes é a base para as inovações que contemplem melhores realidades e sim por exigência do MEC que traz a avaliação como instrumento de regulação e controle.

Isso demonstra que no tocante aos dois PPPs inicialmente construídos no curso de Educação Física da UCDB a prioridade foi atender os critérios do MEC no que tange a avaliação das IES, portanto o PPP que o Coordenador C1 afirma como importante foi

colocado como documento construído por poucos e tinha como finalidade de ir ao encontro das recomendações do MEC, sem levar em conta a participação dos envolvidos no processo.

A construção de dois PPPs, de 1994 até 2000 não teve como marco de construção a situação, ou seja, a realidade da instituição, pois o primeiro não existia corpo docente e nem discente para a discussão coletiva das necessidades e no segundo a supressão da construção democrática foi pela própria necessidade de validação do curso pelo MEC, sendo isso exposto nas falas do Coordenador C1.

Com relação ao perfil do egresso o coordenador C1 não sabe se a formação se mostra capaz de atingir a proposta. Ele afirma que seria necessário um acompanhamento dos egressos do curso.

Na gestão do coordenador C1, a indefinição existente na habilitação licenciatura e bacharelado permeia todo o período compreendido entre 1996 a 2000 que revela um momento histórico da conformação das Diretrizes Curriculares referentes à área. Vale ressaltar que a explicação do coordenador C1 defender a divisão dos cursos pelas habilitações se funda no seu vínculo com o CONFEF e o Conselho Regional de Educação Física, jurisdição de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul (CREF 11), pois esse é conselheiro efetivo de ambas instituições. Neste estudo já foi apontado que o CONFEF tem sua posição firmada em relação a divisão das Diretrizes Curriculares e conseqüentemente dos cursos.

No Projeto de Reconhecimento do Curso (2000) de Educação Física da UCDB aparece a formação em licenciatura e bacharelado que reflete a opção da UCDB pela formação ampliada defendida pelo CBCE em detrimento da divisão dos cursos. “O curso oferece simultaneamente o bacharelado e licenciatura expressos em uma única grade curricular”. (Projeto de Reconhecimento de Curso, 2000)

O mesmo Projeto (2000) do curso de Educação Física da UCDB demonstra sua preocupação em combinar conhecimentos teórico-práticos na elaboração e execução de

programas de atividades físicas com caráter competitivo, relegando a Educação Física escolar em segundo plano:

O curso propicia ao acadêmico o estudo sistemático do movimento humano com ênfase no esporte, ginástica e recreação e lazer, capacitando assim a: Elaborar e investigar teorias e tecnologias de ensino, desenvolver treinamento de alto rendimento, criar e executar programas de atividade física, através de desenvolvimento das pesquisas científicas nas diversas áreas do conhecimento relacionadas com a Educação Física. (Projeto de Reconhecimento de Curso, 2000)

O caráter educativo é citado e reduzido ao aprimoramento da dimensão do físico tornando a Educação Física escolar como uma das áreas de intervenção do profissional essencialmente motora e mesmo na escola o objetivo era o desenvolvimento das atividades físicas ligada ao corpo biológico. Os objetivos do curso evidenciam o referido aspecto:

- Elaborar e investigar teorias de tecnologias de ensino
- Desenvolver treinamento de alto rendimento
- Criar e executar programas de atividade física, através do desenvolvimento das pesquisas científicas nas diversas áreas do conhecimento relacionadas a Educação Física. (Projeto de Reconhecimento de Curso, 2000)

Ainda reafirmando o objetivo de formação na área da saúde o perfil profissional citado no Projeto de Reconhecimento da UCDB afirma que:

[...] o curso de Educação Física pretende formar o profissional competente com capacidade para atuar em todas as áreas nas quais a Educação Física se constitua fator indispensável à promoção da saúde. (Projeto de Reconhecimento de Curso, 2000)

Na comparação do Projeto de Implantação de Curso (1994) com o Projeto de Reconhecimento de Curso (2000) há significativa melhoria em relação á titulação, pois os professores de Educação Física e de outras áreas com título de mestre e doutor vieram compor o quadro docente do curso de Educação Física, após 1996 conforme revela o Quadro 3:

Quadro 3:
Titulação do corpo docente do curso de Educação Física da UCDB

Titulação	Projeto de Implantação de Curso		Projeto de Reconhecimento de Curso	
	Graduação em Outras áreas	Educação Física	Graduação em Outras áreas	Educação Física
Doutor	01	-	02	-
Mestre	06	-	08	01
Especialista	02	10	01	11
Graduado	01	01	-	
Total	21		22	

Fonte: Elaborado pelo Autor com base no Projeto de Implantação (1994) e Reconhecimento (2000) de Curso.

No aspecto dos professores com formação em Educação Física com titulação de mestre há um tímido avanço, sendo que nenhum profissional possuía a titulação no Projeto de Implantação e no Reconhecimento um único profissional trazido de outro estado da federação apresenta-se como mestre. Esse fato é importante, principalmente para fins de autorização e reconhecimento dos cursos de graduação na dimensão corpo docente.

Na estrutura física a evolução foi significativa, pois no Projeto de Implantação do curso a estrutura descrita era a que o CDB possuía, sendo essa que o curso de Educação Física utilizava. Em 2000, no Projeto de Reconhecimento (2000) do curso de Educação Física da UCDB aparece também com estrutura própria para o desenvolvimento das atividades do curso³³.

O curso foi avaliado pelo MEC em 2000 e a Comissão de Especialistas³⁴ emitiu o seguinte conceito na avaliação do PPP do Curso no que concerne a habilitação:

³³ Estrutura: 01 sala de ginástica rítmica, 01 sala poli-esportiva-coberta, 01 sala de aula, 01 laboratório de avaliação física, 01 depósito, 01 sala de musculação.

³⁴ A Comissão de Especialistas responsáveis pela avaliação curso de Educação Física da UCDB em 2000 foi formada pelos professores Dr^o Helder Guerra de Resende e o Dr^o Anselmo José Peres, da UGF, e da UFES, respectivamente.

Quadro 4:
Relatório de Avaliação do Curso de Educação Física da UCDB

Itens Avaliados	Satisfatório	Insatisfatório	Não há indicativos
Definição dos eixos norteadores do curso (fundamentação conceitual do(s) curso(s); perfil(is) profissional(is); campo(s) de aplicação profissional; diferenciação da estrutura curricular, no caso da proposição em licenciatura e bacharelado.		X	
Definição clara e distribuição das disciplinas pelas áreas de formação básica, formação específica e de aprofundamento		X	

Fonte: Projeto de Reconhecimento de Curso, 2000.

A questão das habilitações foi a principal fragilidade apontada na avaliação do MEC, pois não havia uma clareza na divisão entre licenciatura e bacharelado se configurando em uma estrutura curricular sobreposta para as duas formações, portanto todos os itens avaliados insatisfatórios colocavam a inadequação da estrutura curricular para ambas as formações. Sendo observado dessa forma na análise das condições da instituição pela Comissão de Especialistas:

A fundamentação conceitual do curso de graduação em Educação Física da Universidade Católica Dom Bosco propõe duas habilitações, como permite a resolução 03/87: licenciatura plena e bacharelado em Educação Física, com aprofundamento em atividade física e saúde. No entanto a estrutura curricular original não diferencia, em nível de aprofundamento, as disciplinas identificadoras da licenciatura daquelas identificadoras do bacharelado (na perspectiva particular com a qual a resolução nº 03/87 compreende a formação do bacharel). (Projeto de Reconhecimento de Curso, 2000)

A Comissão de Especialistas apesar de considerar que a coordenação de curso apresentou no momento de avaliação uma proposta de estrutura curricular como meio de corrigir as distorções na formação, mesmo assim avaliou o curso com o conceito “c”.

Outro fato que a Comissão detectou foi a ausência do perfil do formado pelo curso de licenciatura e a inadequação dos pressupostos de atividade física e saúde para formação na licenciatura, pois essa se torna um equívoco, já que a LDB 9394/1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais estabelecem óticas pedagógicas referente à cultura corporal para a Educação Física na escola.

A inadequação da estrutura curricular também recai na quantidade diminuta de disciplinas para a formação na habilitação de licenciatura, pois se verifica que as ementas das disciplinas que referenciam a escola como campo de intervenção são: História da Educação Física, Sociologia do Desporto e Lazer, Teoria e Prática e Metodologia da Ginástica Analítica Natural, Rítmica, Didática da Educação Física I e II, Organização e Administração da Educação Física, Filosofia da Educação e Desporto, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º grau.

Das 54 disciplinas presentes no ementário do Projeto de Reconhecimento de Curso (2000), somente 9 são de cunho específico da área da Educação Física escolar, sendo que as ementas das disciplinas que abrangem os esportes são voltadas, essencialmente, para a formação técnica, não tratando o esporte como conteúdo didático pedagógico³⁵ para a Educação Física escolar. Exemplo disso é a ementa da disciplina:

Teoria e Prática e Metodologia do Handebol: Introdução ao handebol. Atividades recreativas de iniciação. Técnicas ofensivas. Técnicas defensivas. Noções sobre o goleiro. Tática coletiva. Regras. (Projeto de Reconhecimento, 2000)

Verifica-se nessa ementa que os enfoques técnicos e táticos são os aspetos principais a serem desenvolvidos. Darido; Rangel (2005, p. 4) ao tratarem da Educação Física Esportivista identificam que: “os procedimentos empregados são extremamente diretivos, o papel do professor é bastante centralizador e a prática, uma repetição mecânica dos

³⁵ Darido ; Rangel (2005, p. 185) afirmam que “ a concepção do esporte como elemento da cultura corporal e a objetivação da inclusão do aluno nesse universo seguramente nos remetem á necessidade de um tratamento didático pedagógico. O ambiente escolar, entre outras instituições sociais, caracteriza-se como um espaço importante de debates e ações orientadas para esse fim”.

movimentos esportivos.” Observa-se que nesse contexto essa formação se afina com os objetivos do bacharelado na atuação profissional para o esporte de rendimento.

O aprofundamento na formação em bacharelado foi contemplado pelas disciplinas: Nutrição, Teoria e Prática da Musculação, Teoria e Prática e Metodologia da Ginástica de Academia e Hidroginástica, Direito Desportiva, Pesquisa Científica, Informática Aplicada I e Informática Aplicada II.

A fragmentação da estrutura curricular fica denotada no PPP de 2000 do curso de Educação Física da UCDB, pois é verificado que os saberes advindos de áreas distintas são alocados na mesma estrutura, dificultando a formação do perfil do egresso diferenciado para a licenciatura e o bacharelado. O perfil almejado pelo curso no Projeto de Implantação de Curso (1994) já foi referenciado nesse estudo e esse elemento não consta no Projeto de Reconhecimento de Curso (2000).

Nas habilitações propostas pelo curso de Educação Física da UCDB, no Projeto de Reconhecimento de Curso (2000), a dificuldade em estabelecer uma formação que atingisse o objetivo de atuação competente na licenciatura e no bacharelado se coloca como elemento de difícil alcance, pois os distanciamentos dos objetos na licenciatura e no bacharelado se configuram como uma barreira para se construir saberes inerentes às duas áreas em uma única estrutura curricular.

As dificuldades encontradas no sentido de construir uma formação consistente e direcionada a um perfil profissional de licenciatura e bacharelado pelo curso de Educação Física da UCDB em 2000 acompanhou o mesmo caminho do momento histórico brasileiro na construção das Diretrizes Curriculares e do embate emergido com base nas posições contrárias do CBCE e do CONFEF em relação à formação, refletindo na indefinição dos cursos de Educação Física em tomar rumos que contemplassem esses objetivos.

A Comissão de Especialistas na avaliação de 2000 apontou um fato no tocante ao currículo que tange as disciplinas esportivas:

Nossa preocupação em relação ao corpo docente é a ênfase que os responsáveis pelas disciplinas esportivas dão ao sentido da manifestação esporte rendimento como conhecimento e habilidade a ser desenvolvido necessariamente na escola. (Projeto de Reconhecimento de Curso, 2000)

Essa questão reforça o fato já referenciado nesse estudo de que os professores responsáveis para desenvolver as disciplinas esportivas no curso de Educação Física da UCDB até 2000 eram oriundos das equipes esportivas do CDB no cargo de técnico desportivo, tendo como meta nessas equipes o rendimento esportivo, portanto as práticas pedagógicas voltadas ao rendimento utilizada no CDB foram transferidas para o curso de Educação Física da UCDB.

As ementas das disciplinas esportivas auxiliavam essa predominância dos saberes ligados ao esporte de rendimento, já que o Coordenador C1 do curso de Educação Física da UCDB foi um técnico esportivo do CDB e com esse ideário foi um dos idealizadores do PPP avaliado pela Comissão de Especialistas e esta, por sua vez, evidenciou a importância da cultura corporal no parecer final denominado “Análise das Condições da Instituição da Estrutura Curricular e do Corpo Docente”:

Da mesma forma, outro aspecto que precisa ser adequado é a fundamentação conceitual dos cursos (licenciatura e bacharelado) que reduz ou pelo menos enfatiza os objetivos da Educação Física, assim como o profissional que irá atuar na escola aos pressupostos e sentidos de intervenção pedagógica identificados com a vertente da atividade física e saúde. A atual literatura desta sub-área, assim como as diretrizes e os parâmetros curriculares dos diferentes segmentos da educação básica são enfáticos em destacar que o conhecimento da escola a ser tratado pedagogicamente refere-se a cultura do movimento humano (ginástica, jogos, esportes, lutas e dança etc, na perspectiva da formação da cidadania emancipada, da adoção de um estilo de vida saudável e da aquisição de uma cultura identificada com o lazer). (Projeto de Reconhecimento de Curso, 2000)

Portanto a Comissão de Especialistas contraditoriamente ao esporte de rendimento posicionou-se a favor de uma Educação Física que enfatizasse na escola a conformação da

cultura corporal, acompanhando os documentos oficiais tais como: LDB 9394/1996 e os Parâmetros Curriculares da referida área.

As bases de construção do PPP do curso de Educação Física da UCDB após a verificação dos Projetos de Implantação e de Reconhecimento evidenciam um curso com fins médico-biológicos, sendo o paradigma a promoção de saúde, isso se deu pelo momento histórico que a Educação Física brasileira pós 1998 passava, direcionando a própria área também para a saúde.

A Educação Física até a legalização da profissão em 1998 é predominantemente reconhecida como área essencialmente das ciências humanas e como subárea da educação. A partir da referida data com a posição do CONFEF a Educação Física se apresenta de modo diferenciado como área da saúde, isso reflete diretamente na epistemologia de formação dos cursos de Educação Física.

A saúde passa também a ser objetivo dos cursos de formação em Educação Física, porém as indefinições legais já referenciadas neste estudo contribuíram diretamente para dificultar as orientações nesse sentido. No curso de Educação Física da UCDB é clara a predominância dos fins biológicos nas dimensões de formação implícitas no Projeto de Reconhecimento de Curso (2000): “técnica esportiva, da saúde e da Educação Física escolar”, porém os direcionamentos foram confusos, propondo uma formação que não se fixava em nenhuma dimensão, assim não condensava os saberes necessários para uma formação competente.

No tocante a gestão do coordenador C1 as dificuldades inerentes a égide do curso fica evidente, pois a inexperiência em educação superior, evidenciada em sua trajetória profissional, sendo condicionante para uma construção, implementação e avaliação do PPP que viesse a aproximar-se dos procedimentos citados por Veiga (2003) no sentido da construção coletiva, do processo estabelecido pelos atos situacional, conceitual e operacional,

da garantia de autonomia relacionada a participação nos diferentes momentos de desenvolvimento do PPP. Deve-se ponderar, no aspecto da experiência em educação superior, que essa é construída nas próprias vivências práticas nesse nível de ensino.

Outro aspecto relacionado a gestão do coordenador C1 é o caminho de formação que o curso tomou, sendo isso explicado pela sua própria formação técnica, pelos primeiros professores do curso serem técnicos das equipes do CDB e do momento histórico do embate entre defensores da licenciatura e do bacharelado da Educação Física brasileira. Essas questões contribuíram diretamente para uma formação que preferisse a técnica e a saúde no curso de Educação Física da UCDB.

3.2 Da Construção a Avaliação do Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física da Universidade Católica Dom Bosco: a segunda gestão

No curso de Educação Física da UCDB o período compreendido da sua origem em 1996 até 2005, houveram somente duas gestões: a primeira do coordenador C1 de 1996 a 2001 e a segunda da coordenadora C2 de 2001 até 2005.

Na segunda gestão houve a continuidade da implementação do Projeto de Reconhecimento (2000) e a construção, em 2005, de dois outros projetos chamados de: “Projeto Político Pedagógico de Licenciatura” e “Projeto Político Pedagógico de Bacharelado”.

Os fatos que aparecem com destaque no material empírico é a assembléia realizada anualmente no curso de Educação Física da UCDB denominada: “Participação e Diálogo”. As entrevistas com docentes com mais de dois anos no curso de Educação Física da UCDB, questionários aplicados a discentes do último ano e análise dos PPP construídos nesse período serão importantes para desvelar como se deram a construção, implementação e avaliação dos mesmos no âmbito da IES.

Em 2002 o pleito eleitoral para o cargo de coordenação era necessidade no curso de Educação Física da UCDB, pois a instituição deveria atender as exigências eleitorais periódicas contidas no regimento da época. O docente P1, participante do processo eleitoral, declara que:

As eleições foram realizadas no ano de 2002, podendo todos docentes votar e serem votados para o cargo de coordenação e a vencedora foi a professora N.R.S.R. quase como unanimidade, pois os outros concorrentes conseguiram somente um voto.

A coordenadora C2³⁶, anteriormente, no ano de 2001 assumiu interinamente o cargo de coordenação do curso de Educação Física da UCDB, já que o coordenador C1 se afastaria para cursar o mestrado.

As experiências na educação superior construída na Universidade Federal de Santa Maria³⁷ pela coordenadora C2 de, 1996 a 1997, e de gestão da educação pública nos municípios de Cruz Alta e Santa Maria de, 1973 a 1984, foram importantes para a vitória no pleito eleitoral, pois a coordenadora C2 que desde 1997 atuava no curso, demonstrava conhecimentos na área da Educação Física, principalmente na formação do profissional.

A graduação e a pós-graduação *stricto sensu* conseguida na Universidade Federal de Santa Maria na área de Educação Física também foi relevante para que a professora N.R.S.R., atuando como professora no curso de Educação Física da UCDB evidenciasse ser capaz para a gestão acadêmica de coordenação de curso.

³⁶Graduada em Educação Física pela Universidade de Santa Maria/RS, em 1973. É mestre em Ciência do Desenvolvimento Humano pela Universidade de Santa Maria em 1994; e especialista em Recreação e Voleibol, pela Universidade de Cruz Alta-RS. Exerceu a docência na pós-graduação 'lato-sensu' do curso de especialização em Educação Especial na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. No período de 1996-1997foi, também professora do curso de Educação Física da Universidade de Santa Maria-RS e no período de 1997-1998, professora do curso de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS. Foi supervisora na 9º e 8º Delegacia de Educação, da 9º Coordenadoria de Educação, em Cruz Alta-RS no período de 1973 a 1984 e, em Santa Maria, no período de 1984 a 1986. Atualmente é assessora da Fundação de Esporte e Lazer-FUNDESPORTE do Estado de Mato Grosso do Sul e docente do curso de Educação Física da Universidade católica Dom Bosco a partir de 1997[...]

³⁷ O curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, foi criado e, 1969 e colocado em funcionamento em 1970. O referido curso no Brasil na década de 1990 era ícone no que concerne a formação, haja vista o programa de mestrado e doutorado constituídos em Educação Física naquela Universidade.

Com a nova coordenação o processo de implementação do Projeto de Reconhecimento de Curso (2000) se modificou, pois a diferenciação de gestão da coordenadora C2 é demonstrada no transcorrer histórico.

Na gestão da Coordenadora C2 foram construídos dois projetos, porém a mesma declara que foi:

Um projeto para o novo credenciamento, mas estamos sempre trabalhando nele e fazendo os ajustes necessários e os documentos necessários para a construção dos projetos foram: A legislação sobre Licenciaturas, Diretrizes Curriculares, Documentos sobre a Instituição – Filosofia de Dom Bosco, Documentos do CONFEF, Leituras sobre Educação, Educação Física, Experiência pessoal e dos professores, pesquisas de mercado. (Entrevista, Coordenadora C2, 2005, grifos nossos).

A diferença entre a entrevista da coordenadora C2 e os PPP, no que se refere ao número de projetos construídos na sua gestão, ou seja, ela afirma que foi construído apenas um e na realidade foram dois, Projeto Político Pedagógico de Licenciatura e Projeto Político Pedagógico de Bacharelado, é esclarecida pela análise desses documentos, em que os projetos são idênticos somente mudando o que é de necessidade legal. Dessa forma nem mesmo a coordenadora C2 trata-os com distinção.

Um aspecto que se apresenta nas competências e habilidades exigidas no Projeto Político Pedagógico de Licenciatura do curso de Educação Física da UCDB que diferencia do Bacharelado (2005) é:

Reconhecer a escola como uma instituição educativa social, responsável, como apoio à família, pela educação das crianças e adolescentes. (UCDB, 2005)

Com relação aos objetivos do curso contidos no Projeto Político Pedagógico de Licenciatura (2005) aparece somente um que faz referências a escola:

Sensibilizar os/as alunos/as para a educação escolar, superando o interesse demasiado por academias e *personal training*, entendendo que a escola precisa de profissionais competentes atuando e que se configura como um permanente campo de trabalho.

Essa assertiva demonstra que os acadêmicos do curso de Educação Física da UCDB pouco se interessavam pela a escola e o curso tinha como objetivo disseminar esse interesse. Nesse caso será que o desinteresse pela escola é dos acadêmicos ou foram construídos pelo processo histórico do curso, que desde seu nascimento as primeiras intenções era formar profissionais bacharéis e a Educação Física escolar somente entra como opção de formação por necessidade de mercado.

Outro aspecto observado no objetivo citado é a relação entre a formação de profissionais competentes para Educação Física escolar e o interesse acentuado pela atuação em academias e *personal training*. A dificuldade de formar profissionais qualificados para atuar na área escolar independe do interesse demasiado dos discentes pela área da saúde, no que concerne a Educação Física, e sim da qualidade da formação profissional implementada pelo curso.

Nos objetivos dos PPPs construídos em 2005, tanto de licenciatura como de bacharelado são incluídas as mesmas intenções de formação nos anteriores, Projeto de Autorização de Curso (1994) e Projeto de Reconhecimento de Curso (2000), que demonstram o continuísmo da hegemonia do esporte, do lazer e da promoção da saúde em detrimento da Educação Física Escolar.

As habilitações diferenciadas, licenciatura e bacharelado, em PPP similares continuam como estratégia comum nas instituições de educação superior privadas que possuem curso de Educação Física, pois as exigências de estruturas físicas e corpo docente que venham a atender as Diretrizes Curriculares diferentes para cada habilitação ocasionam um aumento de recursos financeiros. O curso de Educação Física da UCDB seguiu esse caminho que apesar de ter dois PPPs, um para licenciatura e outro para bacharel, são quase idênticos.

Na operacionalização dos PPP da UCDB não existem diferenciações no cotidiano do aluno que esta cursando a formação em licenciatura ou a formação em bacharel e a coordenadora C2 diz que as dificuldades de se ter as duas habilitações são:

Dosar os conteúdos para atender as duas formações, docentes com uma visão contextualizada da educação, com formação generalista e a formação dos professores que impede muitas vezes termos propostas mais ousadas.

As dificuldades apontadas não são remetidas para a organização de dois objetos de estudo para formações diferentes com PPP quase que idênticos. Na visão da Coordenadora fica claro que o problema não está na organização sobreposta de licenciatura e bacharelado e sim nos professores especializados, que não conseguem ter uma amplitude de saberes que possam contemplar as duas formações.

O professor com a formação generalista que a Coordenadora C2 cita teria que ter domínio dos conhecimentos da área da saúde, do lazer, do esporte, da educação física escolar. Com esse leque amplo de intervenções para a Educação Física pode-se questionar as possibilidades do professor generalista de educação superior possuir as competências e habilidades nos diversos saberes, pois a amplitude demasiada dificultaria os aprofundamentos necessários para a prática docente qualificada.

A coordenadora C2 (Entrevista, 2005) se refere também como dificuldade “dosar os conteúdos” para as duas habilitações na mesma estrutura curricular. No caso do curso de Educação Física da UCDB os PPPs de licenciatura e bacharelado funcionam com as seguintes estruturas: disciplinas comuns as duas habilitações, disciplinas de bacharelado, disciplinas de licenciatura.

Na licenciatura aparecem as disciplinas: Didática da Educação Física I e II e a Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico, Lúdico e Educação e a prática de ensino e estágios decorrentes da docência em Educação Física escolar e no bacharelado aparece um núcleo temático Atividade Física na Promoção da Saúde, com as seguintes disciplinas,

Atividade Física e Populações Especiais, Avaliação e Prescrição de Atividade Física, Ginástica Laboral e Saúde Coletiva e os estágios referentes à área.

As disciplinas comuns para as duas habilitações são 40 somando cerca de 1836 horas, sendo a carga horária total para a licenciatura 2988 horas (Projeto Político Pedagógico de Licenciatura, 2005) e para o bacharelado 2880 horas (Projeto Político Pedagógico de Bacharelado, 2005). Portanto mais da metade da formação para as duas habilitações é efetivada em conjunto. Essa questão tem inferências diretas na construção do perfil profissional desejado, pois como pode ser possível formar perfis profissionais distintos com 1836 horas de formação realizada de maneira idêntica para as duas habilitações?

A Coordenadora C2 entende que o PPP tem a seguinte importância na organização do trabalho acadêmico:

Ele apresenta a nossa percepção sobre a educação, educação física e o que achamos importante na formação de nossos alunos. Apresenta as nossas estratégias e metodologias de ação. Busca discutir o compromisso social deste profissional, da universidade de ser comunitária e salesiana. (Entrevista, Coordenadora C2, 2005)

Para a Coordenadora C2 a concepção do PPP citada por Veiga (2003) é determinada no curso de Educação Física da UCDB pela formação salesiana, já referenciada nesse estudo, e também pela “percepção de educação e de Educação Física e o que achamos importante na formação de nossos alunos”.

A concepção de Educação Física que tanto o PPP de licenciatura como de bacharelado trazem, se configura na necessidade de:

[...] construir, com urgência, uma Educação Física Escolar que acabe de uma vez por todas com aqueles princípios que tem governado historicamente: sempre está mal ser o que se é, magro, obeso, alto, baixo, portador de necessidade especial. Uma Educação Física Escolar que sempre afirma que somente está bem ser alguma coisa que dificilmente se poderá ser: atlético, habilidoso, campeão. Precisamos construir uma Educação Física Escolar que traduza seus novos princípios em outros dois radicalmente diferentes: estar bem ser o que você está sendo, do jeito que você é, com suas possibilidades e restrições. No entanto respeitando a dinâmica da vida e as possibilidades de superação do ser humano, não estar mal ser, também, a cada dia, outra pessoa, diferente da que já está sendo. É possível aprender, vencer barreiras,

superar limites. (Projeto Político Pedagógico de Licenciatura e bacharelado, 2005)

A visão biológica de Educação Física esteve presente em toda a primeira gestão e na segunda é elemento que os PPPs, tanto de licenciatura como de bacharelado (2005), explicitam ao tratar do corpo: “magro, obeso, alto, baixo, portador de necessidade especial”. Ao evidenciar o olhar sobre o corpo os PPPs demonstram a visão de homem formado por suas capacidades bio-fisiológicas, pois a forma física é referenciada, mesmo que o documento procure explicitar que não seja necessário possuir um estereótipo corporal. Não se mostra importante na concepção do curso de Educação Física da UCDB, aspectos inerentes à cultura corporal que foram apontados como relevantes na avaliação pela Comissão de Especialistas do MEC em 2000.

Os docentes do curso de Educação Física da UCDB entrevistados, ao tratarem da construção do PPP fazem as seguintes afirmações: o docente P2 diz que, “conhecer (PPP) com profundidade eu não conheço, por que não participei da construção, fui o último professor a ser contratado na gestão passada, mas nós discutimos, nós temos algumas informações”. (Entrevista, Docente P2, 2005)

A docente P3:

Durante esse tempo que estou no curso eu praticamente faltei uma reunião que foi de estágio e nunca durante essas reuniões foi discutido a fundo o projeto político pedagógico. Foram assim coisas separadas, questões de disciplinas mudanças de semestre, que a disciplina ia para outro semestre, ou para outro, mas questões de formação profissional, a que se propõem os projetos, na época que eu estou lá nunca foram discutido com a gente e não tenho conhecimento de ter sido discutido com discentes sobre isso. (Entrevista, Docente P3, 2005)

O docente P1:

Eu não posso te afirmar que conheço, eu não tenho um aprofundamento no projeto, a gente discute os pontos principais, minuciosamente eu nunca parei para estudar o projeto é uma coisa normal, por exemplo, a gente é professor e não coordenador, mas no curso você fica sabendo realmente a praticidade no negócio aquilo que é interessante e dentro das discussões que se faz em cima disso. Então um estudo profundo, falar assim eu conheço o projeto pedagógico eu não vou te falar, por que eu não conheço, com autoridade ,

mas a gente tem uma boa noção, a gente tem por que a gente participa das discussões do desenvolver do processo de como que está, a gente sabe. (Entrevista, Docente, 2005)

Verifica-se que o PPP é um documento pouco conhecido dos docentes entrevistados e nesse caso, somente o docente P1 reconhece o referido documento e afirma que o conhecimento que ele possui é da prática. Portanto como o PPP pode sugerir o trabalho compartilhado do corpo docente, tendo em vista a formação de uma identidade, sem que os docentes conheçam projeto e que rumos de formação o mesmo pretende tomar.

O docente P1 afirma que a dificuldade de conhecimento do PPP está na questão dele ser professor e não coordenador e que na função de docente o conhecimento necessário para o desenvolvimento de sua atividade pedagógica é conseguido através da prática e da participação de reuniões.

A docente P3 ainda coloca não ter conhecimento do PPP:

Não conheço, não tive acesso a ele, eu lembro muito de uma reunião a coordenadora ter dito quem quiser ter acesso a esse projeto poderia pegar com ela, mas nunca a gente teve acesso, assim de ter sido colocado em uma reunião para a gente ver esse projeto, agora faz uma questão de duas semanas que eu vi uma professora mexendo com esse projeto no computador, mas foi assim coisa rápida, mas eu nunca tive acesso ao projeto político pedagógico do curso de educação física da UCDB. (Entrevista, Docente P3, 2005)

O processo de construção coletiva do PPP, importante segundo Veiga (2001), gera o sentimento de comprometimento e pertencimento. Os professores antes de operacionalizarem as ações são também participantes efetivos do planejamento. No curso de Educação Física da UCDB a construção não se deu de maneira a envolver a todos os professores e o docente P1 considera que:

O projeto pedagógico do curso também foi discutido, existe uma proposta e dentro de qualquer trabalho que se desenvolva no curso existem grupos que desenvolvem isso. Então tem aquele grupo de professores que trabalhou em cima do projeto pedagógico, eles têm mais autonomia para falar do projeto. (Entrevista, Docente P1, 2005)

As dificuldades de bases democráticas para a construção do PPP do curso de Educação Física da UCDB se afinam com as afirmações de Gouvêa (2001): a nossa pouca experiência democrática e a mentalidade que atribui aos técnicos e apenas a eles a capacidade de governar, mentalidade que considera o povo incapaz de exercer o governo.

Os acadêmicos do curso de Educação Física matriculados no 7º semestre noturno da UCDB, no ano de 2005, ao serem indagados se conhecem o PPP do curso: 21 responderam que não e 8 disseram que sim. A expressividade no número de acadêmicos que não conhecem o PPP do curso é relevante, haja vista que esses já estão a mais de três anos no curso.

Na participação de discentes no planejamento das ações do curso de Educação Física da UCDB é citada pelos acadêmicos do 7º semestre, como:

Em um plano geral a participação dos alunos do curso de Educação Física não é considerável no planejamento das ações do curso, ficando mais restrito a professores e coordenação. (Questionário, Discente A1, 2005)
Muitas vezes não, decidem entre eles, e não procuram opiniões adequadas do que o curso precisa. (Questionário, Discente A2, 2005)
Acredito que com docentes e coordenação sem dúvida que sim, porém com os discentes eu desconheço. (Questionário, Discente A3, 2005)
Nunca tomei conhecimento do planejar alguma ação aqui tomada, podendo dar opiniões. (Questionário, Discente A4, 2005)

A participação discente na construção dos PPP na segunda gestão, também não aconteceu e nas opiniões dos acadêmicos do 7º semestre fica claro que os processos decisórios apontam para os docentes e a coordenação.

Na construção do PPP, Veiga (2003) desvela como necessário o diagnóstico que se configura no ato situacional, portanto as poucas participações do corpo discente do curso de Educação Física da UCDB acarretaram dificuldades de compreensão das reais necessidades dos acadêmicos no processo. A participação efetiva passa pelos aspectos citados por Freire (1992) de “falar com”, ou seja, decisões conjuntas, em que não há hierarquia entre os interlocutores.

Apesar de não constar no Projeto de Reconhecimento de Curso (2000), pois foi iniciada em 2003 e referenciada somente no Projeto Pedagógico de Licenciatura (2005), o curso possui uma assembléia anual que a Coordenadora C2 define como:

A Assembléia Geral do Curso - é uma reunião que se realiza uma vez por ano. Onde os alunos podem apresentar propostas individuais e coletivas buscando a melhoria do curso.(Entrevista, Coordenadora C2, 2005)

Na segunda gestão a Assembléia foi um ponto a ser ressaltado como prática democrática e como avanço na implementação do PPP, pois ao ouvir os anseios dos docentes e discentes pôde-se construir e reconstruir o PPP com base na ação coletiva, ultrapassando o simples fazer para uma exigência legal do MEC. O artigo 57 da LDB 9394/1996 aponta a gestão democrática colegiada como processo a ser implementado nas IES. O curso de Educação Física da UCDB, além do colegiado, promoveu também a Assembléia Geral na busca de diálogo com o segmento discente. Marques (2003, p. 89) afirma que:

Percebe-se que as decisões coletivas geram um comportamento de representatividade e de responsabilidades em torno das ações propostas para a constituição do projeto. Essas decisões nem sempre resultam do consenso entre aqueles que integram a ação educacional. Mas são justamente, as contradições detectadas na efetivação das propostas que remetem a novas discussões sobre o cotidiano da escola, fortalecendo a característica de mobilidade do projeto político pedagógico.

Os professores tratam a Assembléia como ponto positivo. O docente P1: “A assembléia que a gente realiza oportuniza realmente o acadêmico ter uma participação efetiva, ele construir junto o curso que a gente quer.” (Entrevista, P1, 2005)

Para o docente P2:

Existe a participação de docentes e discentes, nos sempre levamos nos finais, encerramento do ano, levamos para uma reunião anual, assim como nos temos uma reunião juntamente com os líderes, para levantar os tópicos que estão defasados e o que não estão. Então existem participações efetivas de docentes e discentes. Existe alguma discórdia, naturalmente, em questão de algumas disciplinas.(Entrevista, Docente P2, 2005)

A docente P3 sobre esse aspecto afirmou que:

Uma assembléia que acontece uma vez por ano, que é quando alunos e professores discutem as questões do curso, o que está indo bem e o que não

está indo bem, é colocado em plenária para ser votado. Docentes votam e discentes votam. (Entrevista, Docente P3, 2005)

A Assembléia que o curso de Educação Física da UCDB é momento de reflexão sobre o próprio curso, em que se pode aponta as fragilidades, potencialidades e se busca soluções em conjunto para as problemáticas levantadas.

Na Assembléia Geral de 2003 foi avaliado um documento produzido pelos docentes denominado “Participação e Diálogo” que normalizava a conduta dos acadêmicos e professores no curso de Educação Física da UCDB e tinha como fim disciplinar os procedimentos que pudessem influenciar no bom desenvolvimento das atividades de ensino.

O documento tratou desde o uso do uniforme em aulas práticas até a utilização de celular durante as aulas e considerava que esses aspectos deveriam ser regulamentados para a efetivação de um “processo ensino-aprendizagem harmonioso, participativo, organizado”. (UCDB, 2005)

Para a coordenadora C2 o documento “Participação e Diálogo” partiu das seguintes necessidades:

A ‘Participação e Diálogo’ foi um documento que partiu do conjunto dos professores para melhorar as questões comportamentais dos alunos e que prejudicavam o desempenho dos alunos e professores. Neste documento colocamos regras e depois fomos avaliar numa grande assembléia que chamamos de Assembléia Geral do Curso. (Entrevista, Coordenadora C2, 2005)

No tocante à Assembléia Geral do curso de Educação Física a Coordenadora C2 demonstra uma preocupação no encaminhar do processo, principalmente dos fatos acontecidos no ano de 2004:

No ano de 2004 tivemos uma assembléia muito tumultuada e no ano de 2005 optei por não realizar. Falta maturidade para os alunos e professores. Esta é uma visão de democracia e participação/construção coletiva coisa muito difícil de fazer, mas a instituição apóia e vê com bons olhos. Ela só tem valor se todos os professores trabalharem em conjunto para melhorar o curso. Ainda estou avaliando se continuarei ou não. Estamos num momento de muitas mudanças no Curso e na Instituição. (Entrevista, Coordenadora C2, 2005)

Na questão da falta de cultura democrática é preciso construí-la e as experiências adquiridas ao longo do processo serão importantes para que o curso consolide sua gestão democrática, pretendida pelo curso de Educação Física da UCDB.

A preocupação da coordenadora C2 coincide com as afirmações de Gouvêa (2001) com relação a falta de cultura democrática, pois a própria estrutura de nosso sistema educacional que é vertical e a discussão das fragilidades se torna uma dificuldade.

Na gestão que privilegia a horizontalidade dos participantes as fragilidades não representam uma falha em um único setor: corpo docente, coordenação, corpo discente. As fragilidades são encaradas como parte de um todo e sendo assim, problemas de todos, portanto deve ser resolvida em conjunto. No curso de Educação Física da UCDB a iniciativa do processo democrático foi uma evolução, porém as preocupações da coordenadora C2 que culminaram na supressão da Assembléia, em 2005, reflete exatamente com o que Gouvêa (2001) afirma do autoritarismo que impregna nossos ditos educacionais e a liderança burocrática por dentro e corporativista por fora.

Um fato colocado nos Projeto Político Pedagógico de Licenciatura e Bacharelado (2005) é a aceitação do curso, coordenação, docentes, pelos acadêmicos na Avaliação Institucional em 2004:

96,5% dos/as alunos/as reconhecem o curso como muito bom e bom; 86,5% consideram o corpo docente, visto como um grupo atende as expectativas em relação ao curso; 89% dos/as alunos/as afirmaram que a coordenação procura atender e resolver as questões apresentadas por eles/as; 93,5% dos/as alunos/as entendem que a coordenação parece ser ativa e participativa no desempenho de suas funções; 97% dos/as alunos se identificam com o curso. (Projeto Político Pedagógico de Licenciatura, 2005)

A gestão no que concerne à ação coletiva e participação influencia diretamente na qualidade do curso oferecida e os alunos entendem que o curso atende suas expectativas de formação, haja vista os números expressos acima.

O processo decisório por meio da Assembléia Geral também é uma ação que compõem o todo do curso e os números positivos demonstraram que os alunos nesse modo de

gestão se identificam e a consolidam como importante. O discente A5 do 7º semestre afirma que:

Ano passado tivemos uma assembléia realizada pela coordenação do curso. Essa ação foi muito interessante, pois discutimos assuntos que envolvem diretamente o nosso cotidiano e tratamos assuntos pertinentes ao curso de Educação Física. (Questionário, Discente A5, 2005)

No corpo docente do curso na segunda gestão houve uma significativa melhora com relação à titulação dos professores do curso, pois muitos deles, com a exigência de mestres e doutores nas IES, procuraram os programas. O quadro 5, apesar de não demonstrar a evolução na titulação, porém está colocado no Projeto Pedagógico de Licenciatura e Bacharelado(2005) que 4 docentes estão cursando os Programas de Mestrado nas seguintes IES: Universidade Nacional de Brasília (UNB), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e na UNICAMP.

Quadro 5:
Comparativo da Titulação dos Professores do Curso de Educação Física da UCDB nos diversos PPPs.

Titulação	1994		2000		2005	
	Graduação em outras áreas	Educação Física	Graduação em outras áreas	Educação Física	Educação Física	Graduação em outras áreas
Doutor	01	-	02	-	01	-
Mestre	06	-	08	01	06	05
Especialista	02	10	01	11	12	
Graduado	01	01	-		01	
Total	21		22		25	

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos Projetos Políticos Pedagógicos do Curso de Educação Física da UCDB (1994-2005)

Na implementação das propostas o docente P1 afirma que o problema não é do curso de Educação Física da UCDB, sendo que a dificuldade se encontra no todo da educação:

A dificuldade de a gente concretizar os nossos objetivos é a estrutura atual da educação. Então o acadêmico já vem para cá com mil e um defeitos, problemas, questões financeiras, questões de formação cultural, que dificulta é um processo dolorido é um processo que precisa de nosso empenho, empenho do grupo, inclusive para futuros alunos. Então a maior dificuldade de nos executarmos nossa tarefa e de convencer o nosso acadêmico que há necessidade nos fazermos um curso bom, mas e bem complicado, por que

nosso acadêmico, hoje aqui, ele quer saber da presença e da nota de prova não quer saber do aprendizado, aprender, ser bom profissional, é lógico estou generalizando, tem aqueles que se dedicam, mas a grande maioria a gente tem que levar no braço, quando deveria ser ao contrário. Teoricamente a gente dentro do projeto à gente cria um ideal, só que a realidade nossa está muito longe desse ideal. Então dentro desse processo todo a gente deve estar readaptando e conduzindo o processo para pelo menos aproxime daquele ideal que a gente imagina de um profissional baseado na realidade que a gente tem.

Apesar da realidade exposta pelo docente P1, o projeto seria uma das possibilidades de mudança, já que para Gadotti (1994, p.79) “Projetar significa lançar-se para frente, antever um futuro diferente do presente”.

Na implementação das propostas contidas nos PPP da segunda gestão os professores colocam como dificuldade o distanciamento entre teoria e prática. A docente P3 afirmou que:

Em algumas situações dentro do curso, se pede para fazer isso, para que se faça essa ligação do que é aplicado dentro de sala de aula que seja aplicado na prática ou dentro do estágio de alguma forma que dinamize esse conteúdo para aluno aplicar. Só que eu vejo em algumas situações que não há está acontecendo essa ligação que ocorre algumas questões que você pede dentro da tua disciplina e você não faz a ligação com a realidade do que não está acontecendo lá fora. Então, por exemplo, o que é dito aqui dentro do curso é muito bonito, mas é só teoria porque na prática não tem ligação então o discente não sabe o que está acontecendo, o que está acontecendo na escola, na aula de educação física ou dentro do clube ou quando se está trabalhando com uma escolinha de esporte, acontece muito, eu vejo, com os esportes que ficam muito na parte técnica, na parte de fundamentos e não tem ligação com o crescimento do aluno na educação física escolar.

O docente P2 afirmou:

Nós fazemos de tudo para que o acadêmico vivencie uma realidade, mas nos sabemos que as coisas não são muito fáceis. Se você pega um aluno que vai para fazer o estágio no último ano que vai para a prática de ensino, tanto no bacharelado como na licenciatura, ele sente a maior dificuldade. Eu acho que falta alguma coisa de prática um pouco antes, não só no último semestre, principalmente na licenciatura.

Contraditoriamente às declarações dos professores, o Projeto de Reconhecimento (2000) coloca que “As disciplinas estão organizadas nos semestres letivos de forma a propiciar a crescente interação entre teoria e prática” e o Projeto Político Pedagógico de Licenciatura e Bacharelado (2005) traz em seus textos a importância da prática no

desenvolvimento metodológico do curso de Educação Física da UCDB: “Propõe-se que, durante todo o curso, as disciplinas remetam para a reflexão sobre a ação de aprender e ensinar, buscando superar a dicotomia teoria X prática”. Segundo Veiga (2003, p. 27) “A avaliação é vista como ação fundamental para a garantia do êxito do projeto, na medida em que é condição *sine qua non* para as decisões significativas a serem tomadas.” Portanto na avaliação do Projeto de Reconhecimento de Curso (2000) não houve uma evolução significativa na proposição de metodologias que busquem a aproximação da teoria com a prática, sendo evidenciada esse aspecto na entrevista com os docentes. Apesar dos docentes ressaltarem que a dicotomia teoria e prática ser um problema a proposta dos PPPs de 2005 tentou superar essa dificuldade propondo disciplinas que viessem aglutina-lós. Porém a existência da dicotomia teoria e prática é detectada pelos docentes, apesar de constar nos projetos que o curso busca superar esse fato na implementação das propostas, a questão não foi solucionada. Um ponto que contribui para o afastamento da teoria e prática é a organização da estrutura curricular que coloca a prática de ensino nos dois últimos anos do curso.

Na proposta contida tanto no Projeto de Reconhecimento (2000), como no Projeto Político Pedagógico de Licenciatura e Bacharelado (2005) há um ensejo em aglutinar a teoria e prática, porém a estrutura curricular com a sistematização de teoria no início do curso e depois a prática do meio para o final, desvela a dicotomia entre esses aspectos. A aproximação desses dois fatores fica a critério dos docentes em suas respectivas disciplinas e as dificuldades encontradas são evidenciadas nas entrevistas.

Na avaliação das propostas contidas no PPP do curso de Educação Física da UCDB o docente P2:

Sempre foi feito com a participação de docentes, discentes, há dois anos atrás iniciou a avaliação do grupo geral dos professores os alunos faziam uma avaliação dos professores e como eu disse algumas disciplinas estão em discussão colocou-se e não funcionou e realmente terá que se reavaliar. (Entrevista, Docente P2, 2005)

O docente P1 identifica o processo de avaliação do PPP na segunda gestão:

A reavaliação é tentada, mas não é a ideal, no caso eu com os outros profissionais deveríamos estar sentado discutindo, saber amplamente com convicção como é esse processo. Na realidade a gente sabe o grosso, mas a particularidade, a formação, a discussão é promovida mais nos grupos distintos. (Entrevista, Docente P1, 2005)

A avaliação no curso de Educação Física da UCDB fica restrita a discussão da estrutura curricular, pois sendo o PPP um documento pouco conhecido dos docentes as inferências que a comunidade acadêmica pode fazer no sentido de superar as fragilidades apontadas pela avaliação fica reduzida a organização de disciplinas na estrutura curricular.

A “Assembléia Geral” é momento importante no tocante a avaliação, já que todos os segmentos do curso estão envolvidos e existe a possibilidade de rever ou afirmar os procedimentos adotados pelo curso.

A construção do PPP do curso de Educação Física da UCDB na segunda gestão foi conduzida por uma comissão destinada à produção do documento, pois na entrevista do docente P1(2005) “a discussão é promovida mais nos grupos distintos”, e a avaliação do PPP teve como o principal instrumento democrático a “Assembléia Geral” que se mostrou como canal importante para a participação de docentes e discentes para o desenvolvimento do PPP.

Na prática pedagógica dos professores da educação superior esta inserida as ações de planejar, executar e avaliar. Na visão democrática de educação não é aceito que outras pessoas planejem o que outros irão executar. O plano de aula é a menor estrutura do planejamento e deve estar em consonância com o PPP da IES, portanto a participação de toda equipe pedagógica na construção do PPP é fundamental, para que o grupo demonstre suas intenções, seus esforços e suas responsabilidades.

O pouco conhecimento do PPP por docentes e discentes do curso de Educação Física da UCDB influência diretamente na compreensão dos aspectos referentes a construção,

implementação e avaliação. O PPP por ser um plano deveria ser de conhecimento de todos para que o mesmo organize as ações a fim de direcionar a formação pretendida.

A dificuldade em habilitar licenciados e bacharéis em estrutura curricular similar, também perdurou na segunda gestão e a presença de dois PPP para as habilitações desejadas significaram apenas a exigência legal de configuração de dois cursos diferentes.

O PPP na segunda gestão do curso de Educação Física da UCDB seguiu a mesma lógica da primeira gestão na construção, implementação e avaliação, ou seja, desvinculada da participação efetiva de docentes e discente. A principal diferença foi a gestão implementada, em que a “Assembléia Geral” demonstra direcionamentos democráticos para a condução do curso. Na supressão da “Assembléia Geral” em 2005, apesar de todos os docentes entrevistados colocarem como um processo positivo no curso, a falta de experiências democráticas foi prevalente aos processos democráticos no âmbito do curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PPP é citado nos textos legais a partir da LDB 9394/1996 como “proposta pedagógica”, artigos 12º e 13º, e “projeto pedagógico”, artigo 14º, sendo que as instituições educacionais poderiam ter autonomia para a sua construção. O PPP na educação superior é também um dos documentos solicitados durante a Avaliação de Cursos, pois apesar dos cursos das IES adquirirem autonomia para a construção do PPP o Estado exerce o controle e a regulação da educação por meio da avaliação.

A LDB também evidenciou que a avaliação nesse nível de ensino estaria atrelada a “garantia dos padrões de qualidade”, com isso os processos avaliativos foram configurados para a legitimação das IES pelo MEC com o intuito de reconhecer, credenciar e recredenciar cursos e instituições.

No Brasil, os PPPs, na educação superior apresentam dificuldades inerentes a sua construção de forma coletiva e participativa a fim de atingir determinados objetivos, considerando os meios existentes para se converter em uma ação de todos.

Nos cursos de Educação Física no Brasil pode-se acrescentar as dificuldades já citadas: a indefinição legal existente entre licenciatura e bacharelado que apesar da legislação delinear a intervenção profissional, nos cursos de Educação Física, ocorrem dificuldades de entendimento legal para estabelecer processos efetivos para uma formação competente para ambas as habilitações.

O curso de Educação Física da UCDB não se diferencia da realidade nacional, pois a construção dos quatro PPPs de 1996 até 2005 teve como marco a avaliação do MEC, tendo em vista o reconhecimento, primeiramente, após o credenciamento, se adequando as exigências legais das diretrizes curriculares.

Outro fato que fica ressaltado é a visão biológica da Educação Física na busca da aptidão física e a tendência tecnicista esportiva que perdurou nos textos legais das leis: Lei 630/1851, LDB 4024/1961 e na Lei 5692/1971. O aporte de uma Educação Física voltada para o desenvolvimento das potencialidades físicas consubstanciou um paradigma denominado por Castellani (1998) como “modelo paradigmático de aptidão física” que foi determinante na construção do PPP do curso de Educação Física da UCDB, principalmente na primeira gestão do coordenador C1, pois somente a partir da LDB 9394/1996 desaparece dos textos legais a aptidão física e outros aspectos como a “cultura corporal” são revelados como importante nesse contexto. Dessa forma o primeiro PPP do curso de Educação Física da UCDB, construído em 1994, trouxe o paradigma de Educação Física vigente: da aptidão física e da formação esportiva.

No PPP construído em 2000 não houve evolução no sentido de superar o modelo paradigmático de aptidão física e do esporte, mesmo com o desaparecimento nos textos legais desses aspectos, o curso de Educação Física da UCDB não conseguiu resolver o problema, haja vista a hegemonia desses elementos na sociedade.

Na função de coordenação de curso de graduação é imprescindível o conhecimento de aspectos inerentes a formação profissional e as políticas educacionais referentes a educação superior. A necessidade de se estabelecer processos de formação que contemplem as necessidades do cargo de coordenação de curso é clara, pois na maioria dos casos o docente que ocupa essa função adquire as competências na prática cotidiana.

O PPP representa um movimento contraditório a fragmentação das ações no âmbito do curso. Caso os docentes da UCDB conhecessem o documento e o tomassem como norte para suas ações o PPP poderia decorrer de processos de ensino, pesquisa e extensão potencializados e com a possibilidade de canais de comunicação.

Os docentes entrevistados reconhecem a importância do PPP, porém o desentendimento sobre sua função é fator limitante na busca de direcionamentos, em que as forças presentes possam ser somadas para o alcance de metas que vise um futuro melhor. Um aspecto que deve ser ressaltado é que a falta de clareza do PPP por parte de docentes e discentes do curso de Educação Física da UCDB evidencia uma desestruturação curricular, em que as disciplinas perdem seu sentido e a razão de ser no todo.

O PPP define intencionalidades e o perfil profissional pretendido pela formação e potencializará ações curriculares para tanto, portanto o distanciamento das práticas no âmbito do curso trará como consequência ações desconexas e desvinculadas do processo formativo.

A participação no desenvolvimento do PPP gera os sentimentos de comprometimento e pertencimento, importantes para a tomada de rumos coletivos no curso de Educação Física da UCDB, porém nossa pesquisa no curso de Educação Física da UCDB a participação e ação coletiva na construção do PPP é fato que deve ser revisto. A maneira instituída os docentes e discentes não reconhecem o PPP como documento norteador das práticas existentes no curso

A avaliação nas IES é exigência legal que visa a manutenção dos padrões de qualidade. A avaliação é dividida em dois momentos: a avaliação externa, realizada pelos especialistas do MEC, e a avaliação interna, realizada pela própria instituição. O curso de Educação Física da UCDB foi avaliado uma vez pela comissão de especialistas em 2000 e internamente o processo avaliativo importante no curso é a “Assembléia Geral”, em que são levantadas as potencialidades e fragilidades do curso e a participação docente e discente é

efetiva. No ano de 2005 houve a supressão da “Assembléia Geral”, pela coordenadora C 2 e pode-se afirmar que a reativação dessa instância mostra-se primordial para restabelecer o processo de avaliação democrática no âmbito do curso.

Os diferentes olhares de docentes e discentes sobre o curso, por meio da “Assembléia Geral”, contribui para a reflexão sobre a realidade, visando o aperfeiçoamento ou a reorganização da proposta do curso, portanto a assembléia é o *locus* de identificação dos problemas que precisam ser superados e para a proposição de alternativas para os desvios e dificuldades que delinham o PPP.

A dicotomia teoria e prática é desvelada nas entrevistas dos docentes e na organização da estrutura curricular em todos os PPPs da UCDB, porém essa perspectiva também reflete a problemática brasileira.

A dificuldade de superação desse modelo de teoria desvinculada da prática é notadamente difícil, porém a reflexão sobre o mundo atual, no qual o neoliberalismo e o capitalismo ditam os rumos da organização social, é fundamental para a proposta de processos teórico-práticos competentes à partir da realidade existente.

O PPP é documento que é referenciado nos textos legais a partir de 1996, portanto faz 11 anos que o PPP torna-se obrigatório nas instituições educacionais. Na educação superior a adequação aos ditames legais, principalmente no que concerne a avaliação dos cursos de graduação, fez com que todos os cursos organizassem seus PPPs, porém na maioria das vezes de maneira cartorial, ou seja, não representando a realidade existente no âmbito do curso.

Apesar de entender que a construção do PPP prevista na LDB 9394/1996 é um avanço no que concerne a autonomia das IES brasileiras, a falta de cultura democrática fez com que a produção desse documento significasse o cumprimento de uma simples exigência burocrática e com esse fim a busca de um projeto que vise uma educação de qualidade foi

suprimida pelas exigências legais, principalmente no que se refere a avaliação externa, em que o PPP é documento de referência.

O curso de Educação Física da UCDB não se distanciou dessa prática e apesar dos ensejos de propiciar a participação por meio da “Assembléia Geral”, as pressões exercidas pela avaliação externa foram preponderantes para a conformação dos PPPs do curso.

Faz-se necessário a implementação de uma real gestão democrática, pois essa permite a potencialização do trabalho coletivo e o comprometimento com objetivos comuns. O estudo do curso de Educação Física da UCDB no que concerne à construção dos seus PPPs pretendeu ser ponto de partida para a reflexão de como esse documento pode ultrapassar a simples exigência legal e ser transformado em importante para traçar os direcionamentos do curso.

Também novas indagações sobre PPP surgem dessa pesquisa, sendo elas: 1) Como é organizado os PPPs em outros cursos de graduação? 2) Como são construídos os Projetos Pedagógicos Institucionais na Educação Superior? 3) Existe a real possibilidade de gestão democrática na Educação Superior?

REFERÊNCIAS:

A) LEGISLAÇÃO

BRASIL. Congresso Nacional. **Regulamentação da Profissão de Educação Física e criação dos respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei 9696/1998**. Disponível em: <www.confef.org.br>. Acesso em: 30 set. 2005

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/1961**. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 31 jul. 2005.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996**. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 03 ago. 2005.

BRASIL. MEC. **Lei nº 5692/1971**. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 31 jul. 2005.

BRASIL. MEC. **Parecer CES/CNE 146/2002**. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 31 out. 2006.

BRASIL. **Parecer 58/2004**. Disponível em: <www.confef.org.br>. Acesso em: 30 set. 2005

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/CCIVIL/Constituicao/htm>>. Acesso em: 10/10/2005.

B) DOCUMENTOS

BRASIL. INEP. **Cadastro da Educação Superior**. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 27 maio 2006.

BRASIL. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Estado**. Disponível em: <www.prodepa.psi.br>. Acesso em: 03 abr. 2005

BRASIL. CNE/CES. **Diretrizes Curriculares para os cursos de Graduação em Educação Física**. Brasília, 2004.

BRASIL. CONAES. **Avaliação Externa das Instituições de Educação Superior**. Brasília: Inep/mec, 2006.

BRASIL. CONAES. **SINAES: sistema nacional de avaliação da educação superior**. Brasília: Inep/mec, 2004.

BRASIL. CONFED. **Carta Brasileira de Educação Física**. RJ, 2002.

BRASIL. Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação. **Manual Geral de Avaliação das Condições de Ensino**. 2002. Disponível em: <http://www.cpa.ufba.br/avaliacao/ACE_Manual_Geral.doc>. Acesso em: 20 de março de 2005

MISSÃO SALESIANA DE MATO GROSSO-MSMT (Brasil). **Fundamentos Didático-Pedagógicos**. Disponível em: <www.msmt.org.br>. Acesso em: 20 abr. 2006.

MISSÃO SALESIANA DE MATO GROSSO-MSMT (Brasil). **Histórico**. Disponível em: <www.msmt.org.br>. Acesso em: 20 abr. 2006.

MISSÃO SALESIANA DE MATO GROSSO-MSMT (Brasil). **Quem Somos**. Disponível em: <www.msmt.org.br>. Acesso em: 20 abr. 2006.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. **Subsídios Para a Elaboração do Projeto**

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Educação Física: Legislação Básica**. SP: SE/CENP, 1985.

UCDB (Brasil). **Projeto de Bacharelado do Curso de Educação Física**. Campo Grande, 2005.

UCDB (Brasil). **Projeto de Implantação do Curso de Educação Física**. Campo Grande, 1994.

UCDB (Brasil). **Projeto de Licenciatura do Curso de Educação Física**. Campo Grande, 2005.

UCDB (Brasil). **Projeto de Reconhecimento do Curso de Educação Física**. Campo Grande, 2000.

UCDB (Campo Grande). **Educação Física**. Disponível em: <www.ucdb.br>. Acesso em: 20 abr. 2006.

UCDB (Campo Grande). **Histórico**. Disponível em: <www.ucdb.br>. Acesso em: 20 abr. 2006.

C) BIBLIOGRÁFICAS

BAPTISTA, Marco Túlio et al. Influência da Escola de Educação Física do Exército.

Lecturas:ef y deportes: revista digital. Buenos Aires, n. 62, p.01-07, jul. 2003. Semanal. Disponível em: <www.efdeportes.com>. Acesso em: 12 abr. 2006.

BARROS, Jose Maria de Camargo. Preparação Profissional em Educação Física e Esporte Propostas dos Cursos de Graduação. **Revista Motriz**. 4 (1) 12-17, SP: junho de 1998.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. SP:Cortez, 1996.

BRACHT, Valter. A Constituição das Teorias Pedagógicas em Educação Física. **Cadernos Cedex**. Nº 48, ano XIX, p.69-88,1999.

CASTELLANI Filho, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1998.

CASTELLANI Filho, Lino. **Política Educacional e Educação Física**. Campinas: Autores Associados 1998.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. **Educação & Sociedade**., abr. 2003, vol.24, no.82, p.37-61. ISSN 0101-7330.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição. **Educação Física na Escola : implicações para a Prática Pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DOURADO, Luiz ; CATANI, Afrânio M. ; OLIVEIRA, João F. de. Políticas e Gestão da Educação Superior: transformações recentes e debates atuais. In: DIAS SOBRINHO , Jose. **Educação Superior; flexibilização e regulação ou avaliação e sentido público**. São Paulo: Xamã, 2003. p. 97-116.

- DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as Políticas Para a Educação Superior no Brasil nos Anos 90. **Educação e Sociedade**, Set. 2002, vol.23, no.80, p.234-252.
- ETO, Jorge; NEIRA, Marcos Garcia. **Expansão dos cursos de Educação Física no estado de Mato Grosso do Sul e Região Centro-Oeste: uma análise da política educacional do Ensino Superior. Lecturas: ef y Deportes**, Buenos Aires, n. 83, p.01-15, 25 abr. 2005. Mensal. Disponível em: <www.efdeportes.com>. Acesso em: 21 jul. 2005.
- FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 6 ed. SP: Editora Globo, 2006.
- Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. **Plano Nacional de Graduação: Um Projeto em Construção**. SP: Gráfica Unicamp, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. SP: Editora Paz e Terra, 1992.
- GADOTTI, Moacir. **Projeto Político-Pedagógico Da Escola: na perspectiva de uma educação para a cidadania**. Porto Alegre : Artes Médicas. 2001.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1994.
- GOUVÊA, Luciana Silva. **Políticas Educacionais e Projeto Pedagógico na Educação Superior: um estudo da experiência do curso de engenharia elétrica da UFU**. MG, 2004. (Dissertação de Mestrado) Faculdade de Educação, UFU, 2004.
- GUIMARES, Ulysses. **A Constituição Cidadã**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_62/>. Acesso em: 30 jul. 2005.
- LEHER, Roberto. Projetos e Modelos de Autonomia e Privatização das Universidades Públicas. **Revista da Aduel**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p.07-20, 10 set. 2003. Semestral.
- LIBÂNEO, José Carlos ; OLIVEIRA, João Ferreira ; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.
- LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermerval ; SANFELICE, José Luis. **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- LOURENÇO, Angélica et al. Projeto Pedagógico: concepção e demandas de questões atuais. **Revista Pec**, Curitiba, v. 1, n. 3, p.01-09, 09 jul. 2003. Anual.
- MARINHO, Inezil Penna. **História Geral da Educação Física**, São Paulo: IBRASA, 1980.
- MASSUCATO, José Geraldo; BARBANTI, Valdir José. Histórico da Escola de Educação Física e Esportes da Universidade de São Paulo. **Revista Paulista de Educação Física: revista digital**. São Paulo, n. 13, p.07-12, dez. 1999. Disponível em: <www.efdeportes.com>. Acesso em: 12 abr. 2006.
- MARQUES, Luciana Rosa. O projeto político pedagógico e a construção da autonomia e da democracia na escola nas representações sociais dos conselheiros. **Educação & Sociedade**. [online]. 2003, vol. 24, no. 83, pp. 577-597. Disponível em: www.scielo.br
- MELO, Adriana Almeida Sales de. Apontamentos para a Crítica do Projeto Neoliberal de Sociedade e de Educação: a realização(parte III). **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 3, n. 2, p.55-70, jul. 2002.
- MENDONÇA, Marcelo Rodrigues. Movimentos Sociais e Unicidade Orgânica do Trabalho: os povos cerradeiros. In: XIII ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS. 21 A 26 DE JULHO DE 2002 – JOÃO PESSOA, 13., 2002, João Pessoa. **Observatório Geográfico de Goiás**. João Pessoa: UFG, 2002. p. 01 - 12.

Pedagógico. (2001). Disponível no site: www.prg.unicamp.br/projeto_pedagogico. Acesso em: 19 de abr. 2005.

PERES, Geane. As Implicações da Educação Física no Âmbito Escolar. **Artigos em TCC**, Campinas, v. 2, n. 2, p.231-243, 26 fev. 2001. Semestral.

PERONI, Vera. **Política Educacional e o Papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PETRINI, Hermes. **Dom Bosco e a casa, a paróquia, a escola e o pátio**. Disponível em: <www.am.unisal.br>. Acesso em: 20 abr. 2006.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela Pedagogia das Competências: : para além da superfície dos documentos oficiais. **Educação & Sociedade**, set. 2002, vol.23, no.80, p.401-422. ISSN 0101-7330.

REZENDE, Flávio da Cunha. Por que as Reformas Administrativas Falham?. **Revista brasileira Ciências Sociais**, Out. 2002, vol.17, no.50, p.123-142.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 13ª Edição. Campinas - SP. Ed. Autores Associados. 1993.

RODRIGUES, Roberta de Alencar; STREY, Marlene Neves. Os atravessamentos do gênero no processo de aculturação de universitários (as) estrangeiros (as) latino-americanos (as) . In: Migrações do Passado e do Presente: uma análise cruzando gênero, etnicidade e preconceitos, 7., 2002, Porto Alegre. **Anais do VII Seminário Fazendo Gênero**. Porto Alegre: PUCRS, 2006. p. 01 - 07.

RODRIGUEZ, Margarita Victoria. **A Pesquisa Documental e o Estudo Histórico das Políticas Educacionais**, 2005.

SALGADO, M. U. C. **Projeto Pedagógico: significado e processo**. Belo Horizonte: EdiTAU, 2001.

SAUL, Renato P. As raízes renegadas da teoria do capital humano. **Sociologias**, jul./dez. 2004, no.12, p.230-273. ISSN 1517-4522.

SAVIANI, Dermerval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32 ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermerval. **Política e Educação no Brasil: o papel do congresso nacional na legislação do ensino**. SP: Autores Associados, 1988.

SAVIANI, Dermerval. **A Nova lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas**. 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermerval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 69, 1999.

SGUISSARDI, Valdemar ; SILVA JR., João dos Reis. **Novas Faces da Educação Superior no Brasil- Reformas do Estado e Mudanças na Produção**. SP: EDUSP, 1999.

SOARES, Carmem Lucia. **História da Educação Física: raízes Européias e Brasil**. SP: Autores Associados, 1994.

SOUZA, Celina. **Federalismo, desenho constitucional e instituições federativas no Brasil pós-1988**. Rev. Sociol. Polit., jun. 2005, no.24, p.105-121.

SOUZA, Celina. Federalismo, desenho contitucional e instituições federativas no Brasil pós-1988. **Revista de Sociologia Política.**, jun. 2005, no.24, p.105-121. ISSN 0104-4478.

SOUZA, Paulo Nathaniel Pereira de. **LDB e Educação Superior: (estrutura e funcionamento)**. SP: Pioneira, 1997.

TEIXEIRA, Z..A. **Políticas públicas e educação para crianças, adolescentes e jovens**. Políticas públicas sociais. Brasília, Inesc, 1999.

TOMMASSI, Livia de ; WARDE, Miriam Jorge ; HADDAD, Sergio (org). **Banco Mundial e Políticas Educacionais** . SP: Cortez, 2003.

VAGO, T. M. **Cultura escolar cultivo de corpos: Educação Physica e Gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

VEIGA ,Ilma Passos Alencastro. Educação Básica: **Projeto político-pedagógico; Educação Superior: Projeto político-pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2004.

VEIGA, Ilma Passos A. & FONSECA, Marília. (Orgs.). **As Dimensões do Projeto Político-Pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2001.

VEIGA, Ilma Passos A. & RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. (Orgs.). **Escola: Espaço do Projeto Político Pedagógico**. 7^a. Edição. Campinas: Papyrus, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? . **Caderno CEDES**, Dez. 2003, vol.23, no.61, p.267-281.