

FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS EM EDUCAÇÃO FÍSICA: POLÍTICAS E RESISTÊNCIAS



**ADRIANA MACHADO PENNA
MARIA DA CONCEIÇÃO DOS SANTOS COSTA
SIDNÉIA FLORES LUZ
ROBERTO PEREIRA FURTADO
GUSTAVO DA SILVA FREITAS
(ORGANIZADORES)**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS EM
EDUCAÇÃO FÍSICA:
POLÍTICAS E RESISTÊNCIAS**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE FURG

Reitor

DANILO GIROLDO

Vice-Reitor

RENATO DURO DIAS

Chefe de Gabinete do Reitor

JACIRA CRISTIANE PRADO DA SILVA

Pró-Reitor de Extensão e Cultura

DANIEL PORCIUNCULA PRADO

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

DIEGO D'ÁVILA DA ROSA

Pró-Reitor de Infraestrutura

RAFAEL GONZALES ROCHA

Pró-Reitora de Graduação

SIBELE DA ROCHA MARTINS

Pró-Reitora de Assuntos Estudantis

DAIANE TEIXEIRA GAUTÉRIO

Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas

CAMILA ESTIMA DE OLIVEIRA SOUTO

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

EDUARDO RESENDE SECCHI

Pró-Reitora de Inovação e Tecnologia da Informação

DANÚBIA BUENO ESPÍNDOLA

EDITORA DA FURG

Coordenadora

CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA

COMITÊ EDITORIAL

Presidente

DANIEL PORCIUNCULA PRADO

Titulares

ANDERSON ORESTES CAVALCANTE LOBATO

ANGELICA CONCEIÇÃO DIAS MIRANDA

CARLA AMORIM NEVES GONÇALVES

CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA

EDUARDO RESENDE SECCHI

ELIANA BADIALE FURLONG

LEANDRO BUGONI

LUIZ EDUARDO MAIA NERY

MARCIA CARVALHO RODRIGUES

Editora da FURG

Campus Carreiros

CEP 96203 900 – Rio Grande – RS – Brasil

editora@furg.br

Integrante do PIDL



*Adriana Machado Penna
Maria da Conceição dos Santos Costa
Sidnéia Flores Luz
Roberto Pereira Furtado
Gustavo da Silva Freitas
(Organizadores)*

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS EM
EDUCAÇÃO FÍSICA:
POLÍTICAS E RESISTÊNCIAS**



Rio Grande

2024

© *Adriana Machado Penna; Maria da Conceição dos Santos Costa; Sidnéia Flores Luz; Roberto Pereira Furtado; Gustavo da Silva Freitas*

2024

Designer e Diagramação da capa: Murilo Borges

Formatação e diagramação: Gilmar Torchelsen

Revisão Ortográfica e Linguística: Júlio Marchand

Ficha catalográfica

F724 Formação de professores/as em Educação Física: políticas e resistências [Recurso Eletrônico] / Organizadores Adriana Machado Penna... [et al.]. – Rio Grande, RS : Ed. da FURG, 2024. 226 p. : il.

Outros organizadores: Maria da Conceição dos Santos Costa, Sidnéia Flores Luz, Roberto Pereira Furtado, Gustavo da Silva Freitas.
Modo de acesso: <http://repositório.furg.br>
ISBN 978-65-5754-239-2 (eletrônico)

1. Educação Física 2. Políticas educacionais 3. Formação de professores I. Penna, Adriana Machado II. Costa, Maria da Conceição dos Santos III. Luz, Sidnéia Flores IV. Furtado, Roberto Pereira V. Freitas, Gustavo da Silva VI. Título.

CDU 371.13:796

Catálogo na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos – CRB10/2344

SUMÁRIO

Apresentação	7
Parte 1: As DCNs em Educação Física e o projeto neoliberal das políticas educacionais	
Comissão de mapeamento do Comitê nacional contra as atuais diretrizes curriculares nacionais da Educação Física: em defesa de uma Educação Física unificada e contra as atuais DCNs	16
<i>Adriana Machado Penna</i> <i>Cássia Hack</i> <i>Maria da Conceição dos Santos Costa</i> <i>Sidnéia Flores Luz</i>	
Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado	34
<i>Olinda Evangelista</i> <i>Renata Flores</i> <i>Mauro Tilton</i> <i>Letícia Fiera Rodrigues</i>	
Contribuições do GTT Formação Profissional e Mundo do Trabalho do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte ao debate da formação de professores em Educação Física	52
<i>Eliane do Socorro de Sousa Aguiar Brito</i> <i>Jônatas da Costa Brasil de Borba</i> <i>Márcia Morschbacher</i> <i>Melina Silva Alves</i> <i>Rodrigo Roncato Marques Anes</i> <i>Robson dos Santos Bastos</i> <i>Tiago Nicola Lavoura</i>	
Neoliberalismo, Educación Física, Deporte, Política Pública y Poder: de la deportivización a una educación física centrada en la recuperación y cultivo de su dimensión educativa	73
<i>Eloy Altuve Mejía</i>	
Parte 2: Implicações das DCNs da Educação Física na formação de professores e o mundo do trabalho: relatos e resistências	
O ideário pós-moderno e as políticas curriculares orientadas pelas pedagogias do “aprender a aprender” nas atuais DCNs de Educação Física: das forças heterônomas e das forças internas	94
<i>Thiago Barreto Maciel</i>	
Crítica ontológica às teses que defendem a fragmentação da formação de professores de Educação Física no Brasil	110
<i>Cláudio dos Santos Costa</i> <i>Jaildo Caldas Vilas Bôas Júnior</i> <i>Kátia Oliver de S</i> <i>Ivson Conceição Silva</i> <i>Moisés Henrique Zeferino Alves</i>	

O embate de projetos de formação de professores de Educação Física: contribuições da pedagogia histórico-crítica, da abordagem crítico-superadora da Educação Física e da ANFOPE	124
<i>Ailton Cotrim Prates</i>	
<i>Deysianne França Matos Silva</i>	
<i>Irinaldo Deodato Silva</i>	
<i>Thais Cosmo Coutinho</i>	
Da regulamentação da profissão de Educação Física à homologação das diretrizes curriculares nacionais: processos de subjetivação e disputa em uma razão de estado neoliberal	136
<i>Debora Avendano de Vasconcello Sinoti</i>	
A Educação de pessoas jovens e adultas integrando currículos de formação de professores/as em Educação Física	149
<i>Rosa Malena de Araújo Carvalho</i>	
A formação inicial e a atuação profissional na Educação Física: as mediações entre a regulamentação da profissão e a formação continuada	162
<i>Sidnéia Flores Luz</i>	
<i>Matheus Lima de Santana</i>	
<i>Thaís Cosmo Coutinho</i>	
<i>Jaildo Calda Santos Vilas Bôas Junior</i>	
A necessária transição entre o que existe e o que necessita ser construído na formação dos/das professores/as de Educação Física: em defesa dos fundamentos marxistas nos currículos	175
<i>Celi Nelza Zulke Taffarel</i>	
<i>Cássia Hack</i>	
<i>Márcia Morschbacher</i>	
<i>Matheus Lima de Santana</i>	
Estudantes à margem da construção do novo currículo: reflexões e possíveis consequências	192
<i>Emilio Ben Barreto Freire</i>	
<i>Camile Saibert</i>	
Educação Física e trabalho pedagógico: uma análise dos projetos pedagógicos de cursos no Rio Grande do Sul	202
<i>Marcus Minervini Fuchs</i>	
<i>Liliana Soares Ferreira</i>	
<i>Vicente Cabreira Calheiros</i>	
Formação inicial e continuada de professores(as) de Educação Física: o trabalho pedagógico nos currículos e atuação profissional	214
<i>Erica Cordeiro Cruz Sousa</i>	
<i>Josiane Cristina Clímaco</i>	
<i>Michele Rodrigues de Lima</i>	

APRESENTAÇÃO

No dia 18 de dezembro de 2018, grande parte do campo acadêmico da Educação Física brasileira foi surpreendida com a aprovação da Resolução CNE/CES 06-2018, trata-se das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNS) para a Graduação em Educação Física. Com diálogos restritos e destacando o sistema CONFEF-CREFs como principal interlocutor, o Conselho Nacional de Educação (CNE) apresentou um texto ruim, confuso e sem articulações com as produções acadêmicas da Educação Física brasileira. Com teor explicitamente comprometido com a divisão da formação entre Licenciatura e Bacharelado e consubstanciada com as tendências praticistas da formação de professores, essa Resolução não atendeu aos anseios e às necessidades do campo, salvo daqueles cujos interesses estiveram articulados com sua construção.

Diante dessa condição, a comunidade acadêmica da Educação Física se articulou com diferentes propósitos, mas em geral visando compreender os significados contidos no texto mal escrito, denunciar seu caráter antidemocrático e antiacadêmico e refutar a referida Resolução, exigindo sua imediata revogação e abertura de um processo de debate equivalente à importância de tal documento. Desse modo, foi constituído o Comitê Nacional Contra as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física, que, entre suas ações, organizou o presente livro com posicionamentos e análises acadêmicas para auxiliar na resistência aos avanços conservadores e mercantis sobre a educação e a Educação Física brasileira.

O livro está distribuído em duas sessões. A primeira, intitulada **As DCNs em Educação Física e o projeto neoliberal das políticas educacionais**, contém textos encomendados a professores/as e grupos representativos no debate da formação de professores em Educação Física no cenário nacional e/ou da América do Sul, com o objetivo de destacar as conexões entre o mais recente marco legal curricular para a Educação Física no Brasil e os interesses neoliberais para a educação.

A construção e os desdobramentos das lutas empreendidas pelo Comitê são retratadas no primeiro capítulo dessa sessão, chamado “*Comissão de mapeamento do Comitê nacional contra as atuais diretrizes curriculares nacionais da Educação Física: em defesa de uma Educação Física unificada e contra as atuais DCNs*”. As autoras Adriana Machado Penna, Cássia Hack, Maria da Conceição dos Santos Costa e Sidnéia Flores Luz relembram o processo de constituição e as principais ações políticas do referido Comitê, bem como apresentam a pesquisa em desenvolvimento, que possui o intuito de realizar mapeamento nacional nos cursos públicos de Educação Física. De acordo com as autoras, a análise produzida visa fomentar o debate e apontar possibilidades de ação para os próximos passos do Comitê frente à necessidade de revogação das atuais DCNs.

No capítulo “*Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado*”, Olinda Evangelista, Renata Flores, Mauro Titton, Letícia Fiera Rodrigues apresentam interessantes análises sobre as redes de relações que envolvem os conselheiros do CNE responsáveis pela aprovação das DCNs de Formação de professores (CNE/CP 02-2019) e indicam as relações desta com as DCNs de Educação Física (CNE/CES 06-2018). Após identificar os principais conselheiros envolvidos em sua elaboração, a partir do uso da técnica do sociograma, os vínculos institucionais são revelados, indicando a forte influência de conglomerados mercantis da educação entre os conselheiros protagonistas da elaboração das DCNs de formação de professores. A partir da compreensão de que “os conselheiros são a face exposta” do processo que denunciam, é evidenciada a presença direta do grande capital no processo de construção dessas DCNs.

O capítulo “*Contribuições do GTT Formação Profissional e Mundo do Trabalho do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte ao debate da formação de professores em Educação Física*”, o GTT formação e mundo do trabalho do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE, expõe que tanto o processo de elaboração da Resolução CNE/CES – 07/2004 quanto da Resolução CNE/CES – 06/2018 foi permeado por disputas que envolveram fortes interesses mercadológicos. Destacam os debates em torno da divisão da formação entre Licenciatura e Bacharelado e reforçam o histórico posicionamento do GTT construído coletivamente em “defesa da formação unificada/licenciatura ampliada.”

Eloy Altuve Mejia, no capítulo “*Neoliberalismo, Educación Física, deporte, política pública y poder*”, defende a retomada da dimensão educativa da Educação

Física e destaca que ela vem perdendo espaço para a indústria do esporte e da saúde e bem-estar/recreação. O autor apresenta dados do crescimento dessas indústrias na América Latina e no mundo e argumenta que há uma retroalimentação entre ambas. Desse modo, apresenta relações de poder envolvendo a Educação Física em meio ao neoliberalismo, fazendo com que a dimensão educativa da Educação Física perca espaço, convertendo-a em um apêndice da indústria do esporte e da saúde e bem-estar/recreação. Para o resgate da dimensão educativa da Educação Física, o autor explicita alguns aspectos a serem considerados com destaque para reflexões sobre corpo, movimento, esporte, formação e escola.

Já a segunda sessão do livro, nomeada de **Implicações das DCNs da Educação Física na formação de professores e mundo do trabalho: relatos e resistências**, é composta por textos de professores(as)/pesquisadores(as) de várias regiões do país, cujas agendas dialogam com formulações críticas, superadoras e de posicionamento contra-hegemônico ao preconizado pelas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais em Educação Física, apontando formas de enfrentamento a tal política de formação de professores.

Assim, buscando avançar na investigação das “forças sociais” que atuaram para a efetivação das atuais DCNS da EF, ao problematizar seu conteúdo sobre um contexto pedagógico de domínio das pedagogias do “aprender a aprender”, Thiago Barreto Maciel, no capítulo *“O ideário pós-moderno e as políticas curriculares orientadas pelas pedagogias do “aprender a aprender” nas atuais DCNs de Educação Física: das forças heterônomas e das forças internas”*, captura o movimento histórico dos clássicos que tratam sobre o ideário da pós-modernidade e as pedagogias do “aprender a aprender”, fundamentando sua análise sobre o Parecer nº 584/18 e a Resolução nº 06/18; destaca as ações daquilo que classifica como “um interlocutor privilegiado” junto ao CNE, o qual fora responsável pela relatoria do Parecer nº584/18. O autor analisa o “reordenamento do mundo do trabalho” e a consolidação do “ideário da pós-modernidade”, apreendidos como espaços propícios à materialização das atuais DCNS da EF. Conclui que as atuais DCNS da EF expressam o caráter conservador hegemônico na Educação Física, além de promover a manifestação de “forças vinculadas ao ideário pós-moderno dentro da própria área”, gerando tanto o “enfraquecimento de correntes revolucionárias”, quanto “o fortalecimento do pensamento conservador” na Educação Física brasileira.

Em *“Crítica ontológica às teses que defendem a fragmentação da formação de professores de Educação Física no Brasil”*, Cláudio dos Santos Costa, Jaildo Caldas Vilas Bôas Júnior, Kátia Oliver de Sá, Ivson Conceição Silva e Moisés Henrique Zeferino Alves partem da crítica aos “pressupostos ontológicos que sustentam teses que defendem a fragmentação da formação de professores de Educação Física no Brasil”; reconhecem a necessária formação de professores de Educação Física respaldados por uma perspectiva de formação unificada. Nesse sentido, os autores apresentam as bases de um discurso que se coloca em defesa da fragmentação dessa formação, com destaque para os interesses das políticas educacionais nacionais e internacionais que, ao alavancarem a educação à lógica do mercado, do utilitarismo e produtivismo, subordinam [a educação] à dinâmica do avanço da crise do capital e às determinações da “reestruturação no sistema educacional, atingindo frontalmente a política de formação de professores”. As teses propagadas pelo sistema CREF/CONFED são tomadas como representantes privilegiadas da concepção de fragmentação e de regulamentação da profissão em detrimento de uma formação unilateral, travando relações com as concepções ligadas à lógica do gerenciamento científico, da reserva de mercado, da competição entre os profissionais, da racionalidade do tempo formativo etc. Esse contexto, segundo os autores, promove o esvaziamento do “sentido ontológico da formação humana”, influenciando na objetivação de um projeto de formação de professor fragmentada, “visto que o trabalho profissional perde, pela lógica de mercado, seu fundamento educativo”. Torna-se, portanto, urgente a recuperação do sentido ontológico na formação de professores de Educação Física e da defesa da formação ampliada e omnilateral.

O capítulo *“O embate de projetos de formação de professores de Educação Física: contribuições da pedagogia histórico-crítica, da abordagem crítico-superadora da Educação Física e da ANFOPE”* foi escrito por Ailton Cotrim Prates, Deysianne França Matos Silva, Irinaldo Deodato Silva, Thais Cosmo Coutinho. Tomando o materialismo histórico e dialético, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Abordagem Crítico-Superadora como referenciais teórico-metodológicos propícios à materialização de uma concepção ampliada de formação de professores de EF; bem como valendo-se da concepção de Base Nacional Comum da qual a ANFOPE é signatária, os autores propõem o exercício da crítica às atuais DCNs para a EF (Resolução CNE/CES nº 6/2018), ao questionar as condições sobre as quais se

estabelecem a atual concepção de formação de professores de EF; essa submetida às condições capitalistas de produção e suas contradições. Os autores destacam que as atuais DCNs para a EF foram impostas sem discussão prévia com a comunidade acadêmica, configurando-se como um ataque direto à formação e à militância cultural dos conteúdos da Cultura Corporal. Essa conjuntura, tal como defendem os autores, impõe ações no campo da resistência, o qual deverá se ampliar desde a adoção de concepções defendidas pela ANFOPE – contra a imposição de reformas alinhadas ao projeto neoliberal de educação –, ao alinhamento às posições propagadas pelo Comitê Nacional Contra as atuais DCNs da EF ao se colocar na luta pela revogação das atuais DCNs para a EF.

O capítulo *“Da Regulamentação da profissão de Educação Física à homologação das diretrizes curriculares nacionais: processos de subjetivação e disputa em uma razão de estado neoliberal”* é de autoria de *Debora Avendano de Vasconcello Sinoti*. A autora procura analisar as formas de subjetivação profissional a partir dos discursos produzidos após a Lei 9.696/98, faz uso dos pressupostos teóricos de Foucault (2006), por meio da análise dos conceitos de governamentalidade e subjetivação. Por fim, a autora aponta que os jogos de poder possibilitaram a regulamentação da profissão de Educação Física e a separação nas formações; que essas potencializam efeitos e negociam com a razão de Estado Neoliberal processos de subjetivações do empresariamento de si mesmo e de responsabilização dos sujeitos.

Rosa Malena de Araújo Carvalho, no capítulo *“A Educação de pessoas jovens e adultas integrando currículos de formação de professores/as em Educação Física”*, tece análises sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), por meio da experiência que vem sendo construída em torno de ações no campo do ensino-pesquisa-extensão e objetiva contribuir com o debate das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da Educação Física, apresentando a EJA enquanto campo de luta e resistência. A autora conclama por projetos formativos que pautem a defesa dos sujeitos históricos que são estudantes da EJA. Contudo, a autora busca demonstrar a necessidade do trabalho coletivo para deter a expansão do retrocesso posto pelas atuais DCNs da Educação Física e da urgência em pautar a EJA nos processos, movimentos de resistências e nas políticas de formação em Educação Física enquanto direito histórico desses sujeitos.

O capítulo *“A formação inicial e a atuação profissional na Educação Física: as*

mediações entre a regulamentação da profissão e a formação continuada” é de autoria de Sidnéia Flores Luz; Matheus Lima de Santana; Thaís Cosmo Coutinho; Jaildo Calda Santos Vilas Bôas Junior. Os/as autores/as lançam mão do materialismo histórico-dialético como teoria do conhecimento e sistematizam análises a partir das categorias, trabalho em geral e trabalho pedagógico, cultura em geral e cultura corporal, conhecimento científico e conhecimento específico da Educação Física. Buscou-se ressaltar o projeto de formação inicial e continuada de professores/as defendido historicamente pelas entidades de educação no Brasil sob a perspectiva crítica, assentado na construção de um projeto histórico e superador da lógica do capital para o campo da formação de professores/as e que enfrentem o *ethos* neoliberal presente nas políticas educacionais no país.

No capítulo *“A necessária transição entre o que existe e o que necessita ser construído na formação dos/das professores/as de Educação Física: em defesa dos fundamentos marxistas nos currículos”*, de autoria de Celi Nelza Zulke Taffarel, Cássia Hack, Márcia Morschbacher e Matheus Lima de Santana, realizaram, a partir da análise dos currículos de formação de professores/as de Educação Física de Universidades Públicas Federais e Estaduais do Estado da Bahia, considerando as categorias concepção de Sociedade, de Ser Humano, de Educação e de Educação Física, e o contexto histórico de destruição de forças produtivas, uma crítica aos fundamentos ontológicos, gnosiológicos, filosóficos e teórico-metodológicos indicados nos documentos acessados das instituições e apontam limites e possibilidades superadoras, na perspectiva histórica da transição, visando superar o modo de produção da vida capitalista.

O capítulo *“Estudantes à margem da construção do novo currículo: reflexões e possíveis consequências”* é de autoria de Emilio Ben Barreto Freire e Camile Saibert. Os autores narram, a partir do olhar de estudantes que integraram o Movimento Estudantil da Educação Física (MEEF) e ocuparam cadeira de representação discente no NDE (sem poder de voto), o processo de construção do Projeto Pedagógico de Curso da Educação Física (PPC) de uma Universidade Federal (UF) da região sul do Brasil, processo que teve início em decorrência da homologação da Resolução Normativa Nº 6 (de 18 de dezembro de 2018), que instituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos cursos de graduação em Educação Física. Utilizaram como aporte teórico para as reflexões os cadernos de debates da Executiva Nacional dos Estudantes da Educação Física (ExNEEF) e

trabalhos de autores que visam olhar criticamente para o papel da educação e as pressões que nela incidem, mediadas por interesses mercadológicos e neoliberais, condizentes com uma formação tecnicista, acrítica e fragmentada. Por fim, os autores apontam que as pautas do MEEF locais não foram totalmente invisibilizadas no processo de construção, mas sim cooptadas para avançar na agenda neoliberal colocada pela educação de forma acrítica.

O capítulo intitulado *“Educação Física e trabalho pedagógico: uma análise dos projetos pedagógicos de cursos no Rio Grande do Sul”* é de autoria de Marcius Minervini Fuchs, Liliana Soares Ferreira, Vicente Cabreira Calheiros. Os autores se propuseram a responder à seguinte questão: Quais os impactos das DCNS`s nos currículos dos cursos de Educação Física da UFRGS e UFSM, descritos nos projetos pedagógicos, e o que preveem sobre trabalho pedagógico? Para isso, realizar-se-á análise documental dos projetos pedagógicos, e, neles, dos currículos dos cursos de licenciatura e bacharelado dessas instituições. O aporte teórico metodológico que fundamentou o estudo foi materialismo histórico e dialético. Os autores concluem que a crise de identidade na área continua, não reconhecer o trabalho pedagógico como eixo articulador e caracterizador da área afeta diretamente o perfil dos egressos que atuarão nos mais diversos espaços da Educação Física.

O capítulo intitulado *“Formação inicial e continuada de professores(as) de Educação Física: o trabalho pedagógico nos currículos e atuação profissional”* é de autoria de Erica Cordeiro Cruz Sousa, Josiane Cristina Clímaco e Michele Rodrigues de Lima. As autoras apresentam uma investigação sobre a formação inicial, continuada e a atuação profissional dos(as) professores(as) de Educação Física, visando analisar o trabalho pedagógico nos currículos das Instituições de Ensino Superior e da educação básica no Estado da Bahia. Considerando a realidade, os limites e as contradições das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física, as quais hegemonicamente fundamentam o Projeto Neoliberal de Educação. Trataram teórico-metodologicamente os objetos e fenômenos investigados a partir do materialismo histórico-dialético, da pedagogia histórico-crítica, da psicologia histórico-cultural e da teoria da Educação Física crítico-superadora. Por fim, as autoras evidenciam a ausência da organicidade entre as Leis nacional, estadual e municipais acerca da FC, negligenciando as formações no geral, sobretudo na EF, o descompasso que agrava a efetivação do trabalho pedagógico.

Esperamos que a leitura subsidie os debates acadêmicos e as lutas políticas necessárias para a construção de projetos de formação em Educação Física comprometidos com a qualidade teórico-acadêmica e com as necessidades dos trabalhadores da Educação Física, bem como com as resistências aos avanços conservadores e mercantis sobre a educação e a Educação Física brasileira. Boa leitura!

Adriana Machado Penna

Maria da Conceição dos Santos Costa

Sidnéia Flores Luz

Roberto Pereira Furtado

Gustavo da Silva Freitas

PARTE 1

**As DCNs em Educação Física e o
projeto neoliberal das políticas
educacionais**

COMISSÃO DE MAPEAMENTO DO COMITÊ NACIONAL CONTRA AS ATUAIS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: EM DEFESA DE UMA EDUCAÇÃO FÍSICA UNIFICADA E CONTRA AS ATUAIS DCNs

Adriana Machado Penna¹

Cássia Hack²

Maria da Conceição dos Santos Costa³

Sidnéia Flores Luz⁴

Apresentação

Este texto é uma síntese do projeto de pesquisa da Comissão de Mapeamento designada pelo Comitê Nacional Contra as Atuais Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física (Comitê), somando-se às ações políticas desse Coletivo. A pesquisa desenha-se no sentido de envidar esforços a fim de alcançar respostas para questionamentos que foram impostos pela realidade concreta sobre a qual emerge um fenômeno aparentemente novo, que vem se manifestando na forma de políticas para a formação de futuros/as professores/as de Educação Física (EF). Nesse sentido, a pesquisa em curso se propõe a dar sustentação científica à elaboração de um instrumento investigativo que favoreça a apreensão das principais contradições presentes nos cursos de EF no Brasil, pós 18 de dezembro de 2018⁵.

Não há dúvida de que o fenômeno apresentado não poderá ser apreendido apartado da totalidade que constitui o mundo; desconectado dos tensionamentos que, à medida que criam mecanismos que dinamizam e expandem o fluxo capitalista, ao mesmo tempo, escancara as entranhas contemporâneas da sua “fase imperialista” (LENIN, 2008). Nessa chave de análise, cabe lembrar que vivenciamos desde, pelo menos, meados dos anos de 2007, início dos anos de 2008, um dos períodos mais agudos da lógica contemporânea de expansão capitalista. Assistimos

¹ Professora Adjunta do Instituto de Educação Física da Universidade Federal Fluminense (UFF).

² Professora Adjunta na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

³ Professora Adjunta na Universidade Federal do Pará (UFPA), *Campus* Belém/Guamá.

⁴ Doutoranda em Educação na Universidade Federal da Bahia (UFBA).

⁵ Referimo-nos à aprovação da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Superior (CNE/CES) nº 6, de 18 de dezembro de 2018, quando foram instituídas as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os Cursos de Graduação em Educação Física, com base no Parecer CNE/CES nº 584, de 3 de outubro de 2018.

ao crescimento exponencial do capital financeiro, rentista, embalado pela circulação de grandes massas de capitais em detrimento da circulação de mercadorias, amplificando a concentração e a centralização da riqueza junto ao movimento de reestruturação dos monopólios. As relações de produção e de reprodução afeitas à perpetuação do capitalismo no século XXI, valendo-se tanto de fórmulas antigas como novas, passaram a exprimir a violência necessária à incessante busca pelo equilíbrio de suas taxas de lucro.

Nessa lógica, ressalta-se que as relações sociais de produção dominantes precisam alimentar o antagonismo entre as classes que as constituem, não por acaso: “A história de toda a sociedade [toda a história escrita] existente até hoje tem sido a história da luta de classes” (MARX; ENGELS, 1978, p. 93). Esse antagonismo age tanto para criar as condições pelas quais se explicitam os interesses inconciliáveis entre as classes fundamentais, quanto para reforçar a exploração do capital sobre o trabalho; além de ratificar a atualidade da teoria do valor de Marx, ao demonstrar que o capital se coloca em permanente escalada por garantias de lucros, e que são essas garantias que o conduzem à procura por investimentos, seja na dimensão produtiva ou financeirizada⁶.

Na contemporaneidade, esse antagonismo citado anteriormente se faz observável, por exemplo, na forma de denúncias, na organização e na luta da classe trabalhadora frente ao acirramento da exploração levada a efeito pelo capital e seus mecanismos cruéis de extração de mais-valia e efetivação da acumulação flexível (HARVEY, 2003). Mecanismos que têm se materializado como avanço do desemprego e expansão da miséria e da fome, marcando o desafio pela sobrevivência como um grande risco. Trata-se, ainda, do antagonismo que se concretiza frente às ameaças reais à natureza, implicando diretamente na sua manutenção e reequilíbrio, acelerando, cada vez mais, as possibilidades para o surgimento de novas catástrofes ambientais e sanitárias. Haja vista a atual crise aparentemente de origem sanitária, sob o nome de “pandemia do novo coronavírus”, mas que já deixou suas marcas ao expor suas dimensões ideológicas, políticas e econômicas.

⁶ Para uma análise sobre a atualidade da teoria do valor em Marx e da sua relação entre acumulação capitalista em tempo de avanço da flexibilização e busca por investimentos lucrativos, ver o artigo intitulado “Os lucros dão o tom”, de Michael Roberts, de 17 de junho de 2021. Disponível em: <https://thenextrecession.wordpress.com/2021/06/17/profits-call-the-tune-2/>. Acesso em: 22 set. 2021.

Todo esse processo localizado na contemporaneidade teve suas bases forjadas no interior da crise de acumulação do capitalismo mundial de 2008, como já brevemente mencionado, e já deixava, desde aquele período, a marca de suas contradições na atual crise brasileira. Essa que avançou pelas manifestações de 2013, ampliando-se pelas eleições de 2014, desembocando no *impeachment* de Dilma Rousseff, em 2016; na perseguição política a Lula e na regressão econômica, política e social impressa por Temer (MASCARO, 2018, p. 85). O registro mais nocivo dessa crise, na atualidade, é a ascensão do governo reacionário e profascista de Jair Bolsonaro, com todas as suas implicações sobre a vida da classe trabalhadora brasileira. Governo este que, ao se pautar por políticas de destruição da natureza e de boicote à vida de modo geral, prioriza seus interesses intestinos, a exemplo da condução dada a pandemia do novo coronavírus no Brasil.

Tomada como parte integrada à totalidade apresentada, a pesquisa pretende buscar as contradições que têm movimentado a formação de professores/as de EF no Brasil. Antes, porém, vale ressaltar que a formação de professores/as ao redor do mundo (o que não tem sido diferente no Brasil) tem sido objeto de grande interesse do capitalismo. Interesse que se expressa, por exemplo, nas diversas intervenções dos organismos internacionais ao atuarem para minimizar a autonomia dos países signatários dessa política internacional. Esses países têm preparado o terreno para a expansão tanto do discurso quanto da aplicabilidade de políticas advindas dos organismos internacionais e de seus interesses. Processo que tem sido objeto de pesquisas, nas quais seus autores⁷ têm se empenhado em demonstrar a opção do Brasil por uma condição de submissão ideológica, política e econômica em vários setores da vida, o que não se apresenta de maneira diferente no campo da educação.

No que se refere à história da formação de professores/as, Saviani (2011, p. 10) alerta para o fato de que os últimos dois séculos no Brasil têm sido

⁷ Entre esses autores, chamamos a atenção para estudos como os de: FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.-dez. 2014; GENTILI, Pablo, e SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.) *Neoliberalismo, qualidade total e Educação*. Petrópolis, Vozes, 1999; LIMA, Licínio; AZEVEDO, Mário L. N. de; CATANI, Afrânio M. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. *In.: Revista de Avaliação da Educação Superior*. Campinas, Sorocaba: v.13, n. 1, p. 7-36, março, 2008; NEVES, Lúcia (org.). *Educação e política no limiar do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2000; LEHER, Roberto. A universidade reformada: atualidade para pensar tendências da educação superior 25 anos após sua publicação. *In.: Revista Contemporânea de Educação*, vol. 8, n. 16, agosto/dezembro de 2013. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/viewFile/1702/1551>.

caracterizados como “um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas”, haja vista as contradições não superadas e dentro das quais estão imersas tanto a formação quanto o trabalho docente. Estamos diante de ações atravessadas pelos interesses mais imediatos do capitalismo, revelando não só a disputa de mercado pelo controle da formação docente, mas também, e, ao mesmo tempo, a disputa pelo controle do seu trabalho no mercado. Dinâmica que está cada vez mais moldada por aquilo que Harvey (2003) define como a lógica de controle do trabalho em tempos de acumulação flexível. As tentativas de o capital atuar sobre a definição/redefinição do SER professor encontram-se revestidas ora pela retórica da valorização docente, ora por sua culpabilização. Note-se que:

Em distintos momentos da história da educação brasileira, os professores aparecem como prioridade nos discursos políticos oficiais. Devido sua função estratégica na formação das próximas gerações, governantes e reformadores associaram a tarefa docente a diversos *télos*: à construção da nação, à industrialização, ao desenvolvimento, à formação de capital humano, à competitividade e, mais recentemente, à inclusão e alívio da pobreza (SHIROMA; NETO, 2015, p. 2).

O alinhamento das políticas públicas de educação no Brasil aos ditames dos organismos internacionais, sobretudo no que diz respeito à formação de professores/as, vem se ampliando cada vez mais. Tal movimento pode ser observado, principalmente, desde os anos de 1990, quando o fenômeno da formação e do trabalho docente passa a ocupar lugar de destaque no escopo dos grandes eventos internacionais.

Como demonstrado por Shiroma e Neto (2015), o maior giro feito pelos organismos internacionais, voltando suas pautas ao tema da formação e da profissionalização do professor pôde ser percebido nas

[...] conferências e fóruns mundiais de educação promovidos por Organizações Multilaterais, tais como Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) que congregam ministros ou chefes de Estado para avaliar, traçar e acordar os objetivos e tarefas para a educação global (SHIROMA; NETO, 2015, p. 2-3).

Esse contexto histórico tem sido determinante para que a educação passasse a ocupar, internacionalmente, outro patamar na divisão social e técnica do trabalho;

e para assumir função específica na preparação de forças produtivas para a sua melhor adequação às exigências da acumulação flexível; esta sustentada pelo tripé da flexibilização das relações de trabalho, pela desregulamentação dos direitos trabalhistas e pela privatização da coisa pública (HARVEY, 2003).

Apreender as contradições constitutivas da EF, bem como da formação de seus professores/as, inseridos no contexto acima, tem sido a tarefa do Comitê. Nesse sentido, e como uma das manifestações que operam na realidade apresentada, identificamos um conjunto de políticas reguladoras destinadas a seus cursos de graduação, tendo como sua maior expressão a Resolução CNE/CES nº 6/2018, a qual instituiu as novas DCNs para os Cursos de EF.

Sob o impacto das discussões e das ações que se objetivaram a partir da homologação da Resolução CNE/CES nº 6/2018, este texto busca cumprir uma dupla função: 1) sistematizar os motivos que levam o Comitê a propor a construção de um instrumento capaz de mapear as condições ideológicas, políticas e pedagógicas dos cursos de EF em funcionamento nas Universidades públicas espalhadas em todo o território nacional; 2) definir os critérios a serem assumidos pelo citado instrumento de análise, o que poderá viabilizar o acesso à realidade concreta dos cursos de EF pós-aprovação da Resolução CNE/CES nº 6/2018.

De modo geral, para alcançar os objetivos indicados, será necessário ter acesso aos meandros burocráticos e às especificidades didático-pedagógicas que constituem os cursos de EF vinculados às universidades públicas brasileiras⁸, com a devida atenção àqueles cursos que já passaram pelo processo de reformulação de seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), e àqueles que ainda se encontram em vias de efetivar esse processo.

Tal investigação tenderá a maior aproximação dos objetivos propostos acima se e quando guiada por questões indispensáveis àqueles que buscam a concreticidade dos fenômenos, desnaturalizando-os. Sendo assim, a questão problema que norteia a investigação é: Como se configura a reformulação dos PPPs dos cursos de EF das universidades públicas brasileiras mediante as políticas educacionais curriculares atuais no modo de produção capitalista?; Outras questões

⁸ Segundo Maciel (2021, p. 4), “O último Censo do INEP, em 2020, apresentou o panorama dos cursos de Educação Física no ano de 2019, apontando que “a proporção de cursos de licenciatura em educação física ofertados nas instituições de Ensino Superior (IES) privadas é aproximadamente 3,32 vezes maior do que nas IES públicas (568 em confronto a 171) e o número de matrículas, se comparado entre as duas esferas, é aproximadamente 3,75 vezes maior na esfera privada (121.245 em confronto a 32.295)”.

emergiram, são elas: como se dá a relação entre os cursos de EF investigados (mapeados) e a dinâmica contemporânea da universidade pública?; Como esses cursos de EF compreendem o papel da universidade pública no atual período histórico, de avanço da crise capitalista e suas implicações e especificidades no Brasil?; Como esses cursos de EF compreendem e lidam com a educação, o conhecimento e a ciência na contemporaneidade?; O que esses cursos entendem por EF?; Como definem e praticam a função social da EF na sociedade, de modo geral e na escola, de modo particular?

Para tanto, com o intuito de alcançar os elementos pontuados, num primeiro momento, resgatamos a ação política que se expressou na organização do Comitê, em fevereiro de 2019. Dar-se-á destaque às necessidades que levaram ao seu surgimento, implicando na organização de um coletivo que se constituiu em defesa de uma EF unificada, que se levanta contra as novas DCNs dos cursos de EF.

Em um segundo momento, apresentamos os motivos/necessidades que impelem o Comitê a investirem nesse mapeamento, a estrutura da pesquisa e os critérios que servem como parâmetro para o mapeamento.

Momento 1 – Reconstituindo a história recente: ‘Carta do Pará’

Por ocasião do 38º Congresso do Andes-SN, o qual ocorreu entre os dias 28 de janeiro e 02 de fevereiro de 2019, no município de Belém, capital do Estado do Pará, nas instalações da Universidade Federal do Pará (UFPA), alguns professores/as – participantes e delegados/as do citado congresso – identificaram ser uma rara oportunidade para reunir um coletivo representativo da EF nacional, contemplando, assim, várias regiões do Brasil. O motivo principal, que desencadeou a necessidade daquele encontro foi, inicialmente, o impacto causado pela aprovação no dia 03/10/2018 de um Parecer (CNE/CES nº 584), emitido pelo CNE, indicando novas DCNs para os Cursos de Graduação em EF. Tal anúncio causou indignação, despertando em alguns professores/as a necessidade de articular discussões nas inúmeras universidades, escolas, sindicatos e representações do Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF). Além dessas providências, logo após a publicação do Parecer CNE/CES nº 584/2018, alguns professores/as passaram a produzir e a divulgar textos, os quais assumiram, ao mesmo tempo, o caráter de análise daquela situação, como o de sua denúncia. A intenção, desde o início, consistia em ampliar o debate, objetivando desvelar o caráter autoritário daquele

Parecer, o qual apenas anunciou o resultado da sua decisão sem propor qualquer possibilidade de debate. No decorrer do breve período no qual buscávamos nos organizar, nova investida se deu quando, em 18/12/2018, foi publicada, no Diário Oficial da União, a aprovação das atuais DCNs para os Cursos de EF, dessa vez instituídas pela Resolução CNE/CES nº 06/2018, com fundamento no Parecer CNE/CES nº 584/2018. Essa medida nos mobilizou, levando-nos à convocação de uma reunião na UFPA, a qual ocorreu no dia 1º/02/2019, às 9h30min, em suas instalações.

Naquela oportunidade, estiveram presentes professores/as de Cursos de EF, ligados a universidades públicas, entre eles, podemos registrar: Celi Taffarel, da Universidade Federal da Bahia (UFBA); Waldyr Lins, Adriana Penna e Elizandra Garcia, professor/as da Universidade Federal Fluminense (UFF); Roberto Simões, professor da rede básica de ensino do Estado do Rio de Janeiro e dirigente do Sindicato dos Profissionais de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEPE-RJ); Antônio Valdir, Herberth Henrique e Welington da Costa Pinheiro, professores da UFPA; Saulo Viana Reis e Adriano França, dirigentes do Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCR - Núcleo Belém).

Após uma rodada de apresentações, imediatamente seguida de informes sobre como as novas DCNs estavam sendo tratadas nas universidades dos presentes, pôde-se perceber que ainda não havia tido o tempo necessário para acúmulo de elementos que pudessem explicar o significado das últimas decisões do CNE. Contudo, já naquele momento, não havia dúvidas de que estávamos diante de uma ação conjunta, na linha da composição de um quadro de ataques/reformas que atingiam todos os níveis da educação, bem como a tentativa de ampliar o já tão precarizado processo de formação de professores/as e do trabalho docente.

Terminados os informes, passou-se às deliberações, as quais definiriam responsabilidades a cada membro presente, assumindo uma tarefa a ser colocada em ação a partir daquele momento. Entre as deliberações, destaca-se a tarefa de fazer circular, em nível nacional, o que havia ocorrido naquela reunião, seus objetivos atingidos e outros tantos a serem atingidos a partir daquele momento. Sendo assim, deliberou-se sobre as necessidades e as urgências, tais como:

- a) Intensificar as ações locais e/ou regionais contra os Conselhos Regionais de Educação Física (CREFs);
- b) Promover meios que passassem a produzir informações sobre como

estavam (e se estavam...) ocorrendo as discussões sobre as novas DCNs na IES e seus respectivos Cursos de EF, propagando-as entre docentes e estudantes;

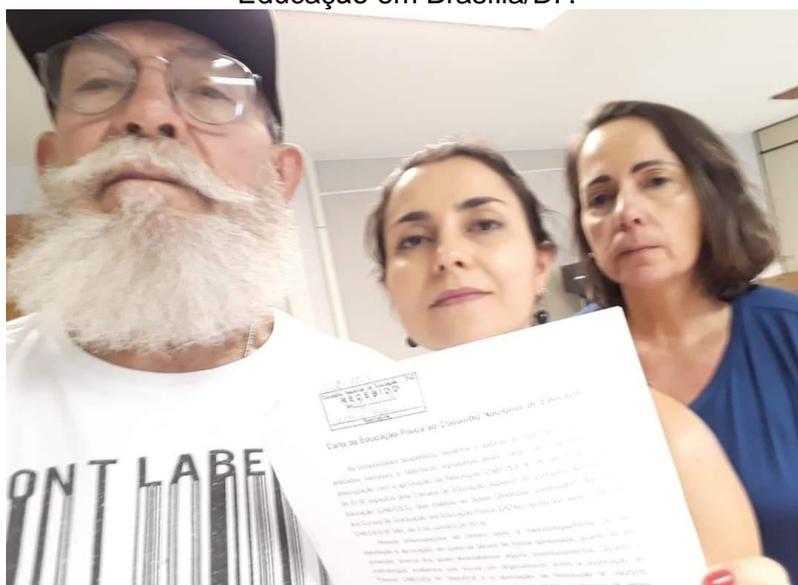
- c) Criar grupo de e-mail e enviar o dossiê⁹ para todos que estiverem no grupo, com o objetivo de sua ampliação;
- d) Construir um documento ('Carta do Pará') que expressasse o repúdio às novas DCNs, o mesmo devendo ser encaminhado ao CNE com a assinatura de várias entidades acadêmicas, estudantis, sindicais entre outras;
- e) Manter o grupo de WhatsApp (criado inicialmente com o objetivo de organizar aquela reunião no Pará) para efeito de comunicações mais ágeis, observando que os textos e as comunicações mais amplos, poderiam ser feitos via grupo de e-mail;
- f) Buscar que todos os envolvidos naquele coletivo procurassem participar de atividades voltadas à apresentação do debate das novas DCNs da EF, dando ênfase às suas contradições.

A partir de então, esse coletivo passou a atuar em nível nacional. Em 02/11/2019, a tarefa indicada na nossa primeira reunião (tal como formulado no item d) foi efetivada. Uma carta foi elaborada contendo 75 signatários; entre esses, constavam entidades acadêmicas, sindicais e estudantis, além de apoios individuais de professores/as e de estudantes. A carta foi entregue e protocolada presencialmente na sede do CNE em Brasília. Cumpriram a tarefa as professoras Adriana Penna, Elizandra Garcia e o professor Francisco Mauri de Carvalho (FIGURA 01).

⁹ O dossiê foi enviado por e-mail aos presentes na reunião, mas também a um número grande de professores/as que foram adicionados posteriormente. Constituem o dossiê os seguintes documentos:

- (1) Relato do Colóquio de Pesquisadores com a indicação dos desdobramentos das atividades previstas e os responsáveis;
- (2) A Resolução nº 02/2015;
- (3) O Parecer nº 584/2018 sobre Diretrizes da Educação Física, seguiu também em anexo a sua publicação em DOU;
- (4) Texto Prof. Dourado sobre parecer nº 02/2015;
- (5) Texto Profa. Taffarel sobre proposta de Diretrizes para a Educação Física;
- (6) Texto Profa. Adriana Penna sobre licenciatura ampliada; curso único;
- (7) Resolução nº 3, de 3 de outubro de 2018. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (Cursos de Licenciatura, Cursos de Formação Pedagógica para Graduados e Cursos de segunda Licenciatura) e para Formação Continuada;
- (8) Parecer do Departamento Jurídico do SEPE/RJ;
- (9) Relatório da Secretaria de Formação do SEPE/RJ.

FIGURA 01: Protocolo da “Carta do Pará”, dia 02/11/19, na Sede do Conselho Nacional de Educação em Brasília/DF.



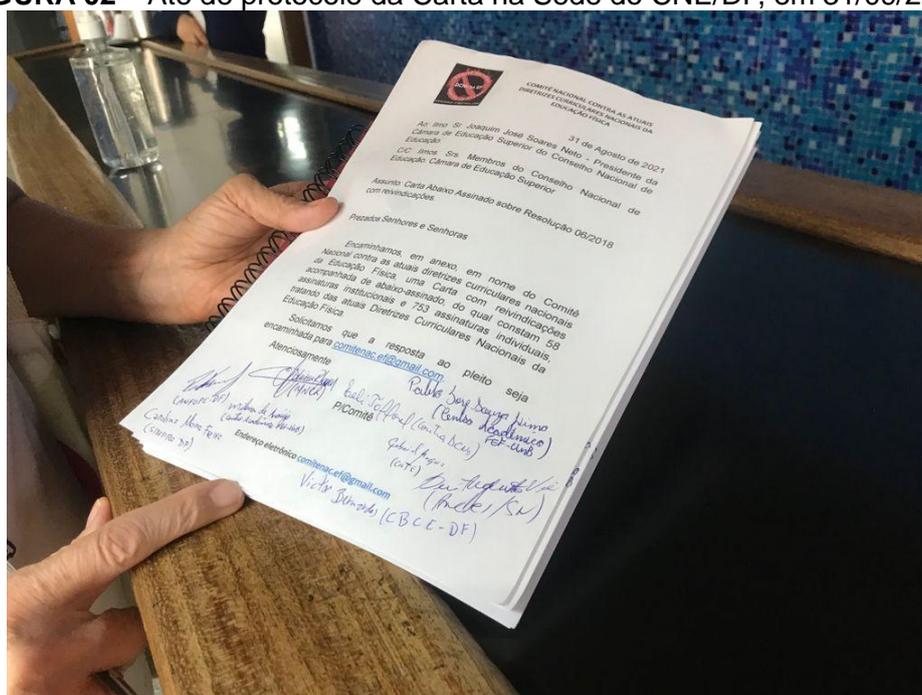
FONTE: Acervo pessoal das autoras.

Em 2020, em plena pandemia do novo coronavírus, atingindo frontalmente o mundo e, em particular, o Brasil, contraditoriamente, a nossa organização foi alavancada. Passamos a nos organizar com maior periodicidade e hoje temos a constituição do Comitê. Esse coletivo é composto por aproximadamente 250 professores/as e estudantes de EF de universidades de todo o Brasil; além de professores/as da Educação Básica. Conta com uma Secretaria Geral, além de algumas comissões organizativas a exemplo de uma comissão já extinta que propôs o logotipo do Comitê, outra que se volta para a organização da publicação de um *e-book*, cujo título é “Formação de Professores e Educação Física: Políticas e Resistências”. O objetivo segue no sentido de lançar essa publicação até o final de 2022. Ainda, o ‘Comitê’ conta com a “Comissão de Mapeamento”, que tem por objetivo identificar como vem acontecendo o processo de debate, discussão e implementação das novas DCNs pelas universidades brasileiras.

Dando seguimento às tarefas, estimulados pela conjuntura nacional e internacional, no dia 31/09/2021, o “Comitê” organizou um Ato Público, no formato presencial, indo ao CNE. Naquela oportunidade, foi protocolada uma segunda versão da ‘Carta’, “Carta do Comitê Nacional Contra as Atuais DCNs da Educação Física (Resolução CNE/CES nº 06/2018) – 2ª versão revista e atualizada – 2021” acompanhada de um abaixo-assinado (FIGURA 02). Nesse, constavam 58 assinaturas institucionais e 753 individuais, tratando das atuais DCNs da EF e

indicando a urgência de sua revogação, bem como apontando a necessária revogação das diretrizes dos cursos de formação de professores (Resolução CNE/CP nº 2, de 20/12/2019 – BNC-formação¹⁰). Estiveram presentes nessa atividade algumas entidades representativas: Universidade Federal da Bahia (UFBA), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) no Distrito Federal, Movimento Nacional contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCR); Rede LEPEL; Movimento Renova ANDES; Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES–SN); ANDES–SN Regional Planalto; Central Única dos Trabalhadores na Bahia (CUT/BA), Sindicato de Professores do Distrito Federal (SINPRO-DF); Centro Acadêmico do Curso de Educação Física da Universidade de Brasília (CAEF-UnB), Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte no Distrito Federal (CBCE-DF) (FIGURA 03); com destaque para a participação da Profª Celi Taffarel (FIGURA 04).

FIGURA 02 – Ato de protocolo da Carta na Sede do CNE/DF, em 31/09/2021.



FONTE: Acervo pessoal das autoras.

¹⁰ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019*. Define as DCNs para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 2019c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 18 out. 2021.

FIGURA 03 – Ato de protocolo da Carta na sede do CNE/DF, em 31/08/2021.



FONTE: Acervo pessoal das autoras.

FIGURA 04 – Profa. Celi Taffarel protocolando a Carta no CNE, em 31/08/2019.



FONTE: Acervo pessoal das autoras.

Momento 2 – Justificativa e desenho metodológico do mapeamento

A iniciativa da investigação representa a resistência e a luta em defesa da formação crítica, ampliada, unificada e do avanço da classe trabalhadora, a qual professores/as de EF integram no mundo do trabalho. Compreendemos que os sujeitos históricos que trabalham direta ou indiretamente com as manifestações da Cultura Corporal, desenvolvidas historicamente pela humanidade fazem parte da classe-que-vive-do-trabalho (ANTUNES, 2009), quer seja na cidade e no campo; e que todos e todas são dignos/as de condições de trabalho justas, com acesso à

formação inicial que instrumentalize o trabalho com esse campo do conhecimento denominado de EF e seus conteúdos – ginásticas, danças, esportes, jogos, lutas e outros (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Também intenciona contribuir com a formação humana de crianças, jovens, adultos, idosos nos territórios da cidade e do campo, nas comunidades indígenas, quilombolas, assentadas, ribeirinhas, dentre outras, assim como nas comunidades das periferias das cidades que integram este país.

Nessa contextualidade, reconhecemos professores/as de EF enquanto sujeitos históricos que atuam com as manifestações da Cultura Corporal nos espaços escolares e não escolares, exercendo a função de socializá-las em permanente diálogo com o campo da educação-saúde. Assim, aqueles e aquelas,

[...] realizam uma mediação absolutamente inescapável da formação humana por oferecer, potencialmente, as condições de apropriação do conhecimento histórico e científico socialmente produzido pelos sujeitos que frequentam a escola, necessário para compreender as relações sociais nas quais vivem, sua posição no processo produtivo e, quiçá, desenvolver sua consciência de classe. Aí o capital insere uma cunha para tornar hegemônicos seus interesses, primeiro, na mente do docente; segundo, na dos estudantes; em ambos, tem em vista obstruir as possibilidades de pensamento sobre as bases materiais e ideológicas de suas existências (EVANGELISTA, 2021, p. 07).

Politicamente, a materialidade do estudo descrito instrumentalizará não somente o coletivo que integra o Comitê, mas o conjunto de Instituições públicas, outros coletivos que integram a luta em defesa da formação unificada como agenda de resistência contra a lógica da barbárie do capital implantada no campo da formação de professores/as em EF no Brasil.

Os estudos de Taffarel (2020), Penna (2019), Maciel, Nozaki, Botrel (2019), Santos Junior e Bastos (2019)¹¹, Maciel (2021) e Costa, Hack, Luz (2021), dentre outros, apontam a importância da construção de uma resistência frente às novas DCNs. A alternativa à classe trabalhadora em defesa da formação unificada considera o trabalho como elemento fundante da sociabilidade humana, assentado no legado de Marx; também aponta professores/as como sujeitos históricos, intelectuais orgânicos, responsáveis por socializar as manifestações da Cultura Corporal desenvolvidas pela humanidade na cidade e no campo; destacam a defesa

¹¹ Textos disponíveis no Dossiê “As Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores de Educação Física – Resolução CNE/CES nº 06/2018, organizado por Celi Taffarel e Sidnéia Flores Luz (2021), integra uma coletânea de textos com diversos pesquisadores e pesquisadoras do Brasil.

radical de processos formativos inicial e permanente à luz da teoria crítica, na qual trabalho e formação são binômios centrais para a formação da classe-que-vive-do-trabalho, na luta permanente por condições de trabalho, carreira, jornada de trabalho, tempo e espaço para formação continuada que pautem a valorização dos trabalhadores/as, os quais tenham condições dignas e humanas de realizar o trabalho docente em educação nos espaços escolares e não escolares.

Importante destacar que os/as pesquisadores/as que sistematizaram esta pesquisa integram o Comitê e têm construído, em seus espaços de trabalho, nos coletivos que atuam, a defesa radical da formação unificada em EF como uma alternativa de (re)existência frente aos ataques do sistema CONFED/CREFs, representantes do capital na sociedade brasileira no campo da EF.

O mapeamento objetiva analisar a reformulação dos PPPs nos cursos de EF das universidades públicas brasileiras nas esferas federal e estadual mediante as políticas educacionais curriculares atuais no modo de produção capitalista. Nesse sentido, desdobrar-se-á em identificar as universidades públicas que ofertam cursos de EF no Brasil e em quais graus e modalidades; mapeará quais desses cursos estão em processo de reformulação dos PPPs mediante as atuais DCNs (Resoluções 6/2018 e 2/2019), bem como caracterizará os principais elementos da reformulação dos PPPs.

Os pressupostos teórico-metodológicos do trabalho estão fundamentados no materialismo histórico-dialético, lançando mão de pesquisa do tipo bibliográfica, documental e de campo. Do ponto de vista dos procedimentos, desenvolve um levantamento do estado da arte relativo ao objeto da pesquisa, consulta da legislação e de atos normativos, consulta na base de dados E-mec e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), bem como o uso de instrumento do tipo questionário [formulário] *on line*, com questões abertas, fechadas e semiestruturadas (APÊNDICE A).

Do ponto de vista da sua natureza, é uma pesquisa aplicada, que objetiva gerar conhecimento imediato e mediato para compreensão do fenômeno estudado. Da forma de abordagem do problema, é uma pesquisa dialética, que requer o estudo da realidade captada em seu movimento, analisando partes da realidade em constante relação com a totalidade, ao considerar que os fatos não podem ser tomados fora de um contexto social e sua implicância na relação das contradições fenomênicas. Do ponto de vista de seus objetivos, é uma pesquisa descritiva e explicativa.

Relacionando as tarefas/etapas da pesquisa de mapeamento, iniciamos com a elaboração do instrumento para a coleta dos dados. Para sua validação, direcionamos a algumas pessoas¹² que têm dedicado parte considerável de seus estudos à formação de professores/as. Após a finalização do instrumento na forma *on-line*, foi encaminhado via endereço eletrônico para todas as instituições públicas – universidades nas esferas federal e estaduais bem como para os institutos federais – que ofertam o Curso de EF. Os dados serão tabulados, analisados e a elaboração dos apontamentos com a produção do relatório da pesquisa e sequente divulgação do trabalho.

Considerações Provisórias

A provisoriedade dessas considerações consiste na intenção de que o referido instrumento de mapeamento atue na perspectiva da necessária unidade da EF e, mais que isso, seja utilizado como munição – argumentação científica – para as lutas travadas na concretude da defesa da formação para a Classe Trabalhadora.

Intenciona-se que a análise produzida a partir dos dados colhidos seja divulgada, debatida e aponte as possibilidades de ação para os próximos passos do Comitê frente à necessidade de revogação das atuais DCNs, bem como o embate contra as políticas educacionais implementadas no país.

Portanto, consideramos fundamental ratificar a concepção de formação humana, crítica, problematizadora e emancipada que defendemos para o campo da EF, assentada na formação unificada, que defende o direito ao trabalho e a formação com base na ciência, nos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade no campo da cultura corporal e que devem ser socializados pelos trabalhadores e trabalhadoras da EF no Brasil com condições dignas de acesso às práticas corporais e permanência delas. A defesa do direito ao trabalho desses professores/as, com condições e jornada de trabalho menos precarizadas, que valorizem o exercício da docência enquanto ato pedagógico existente nos espaços educativos na cidade e no campo é um aspecto fulcral na defesa e na luta pela formação unificada no Brasil.

¹² Foram elas: Celi Taffarel, Gustavo da Silva Freitas, Leni Hack, Roberto Furtado. Alguns colegas consultados não puderam responder.

Referências

- ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**. Ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- COSTA, Maria da Conceição dos Santos; HACK, Cássia; LUZ, Sidneia Flores. As novas Diretrizes Curriculares Nacionais em Educação Física: ataques ao trabalho e a formação dos trabalhadores e das trabalhadoras da Educação Física. *In.*: **Revista Fluminense de Educação Física**. Novas DCNs da Educação Física: perspectivas de unidade da formação ou avanço da fragmentação? Vol. 02, n.2, dez 2021. 1-16 p. Disponível em <https://periodicos.uff.br/edfisica-fluminense/article/view/51709>
- EVANGELISTA, Olinda. **De protagonistas a obstáculos**: Aparelhos Privados de Hegemonia e conformação docente no Brasil. Florianópolis: UFSC, 2021. Mimeografado.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 12ª ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2003.
- LENIN, Vladimir Ilitch. **O imperialismo**: fase superior do capitalismo. 4ª ed. São Paulo: Centauro, 2008.
- MACIEL, Thiago Barreto. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física** (Resolução nº 06/18): as forças sociais hegemônicas na condução dos rumos da formação. 2021. 386 fls. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. 2021.
- MACIEL, Thiago Barreto; NOZAKI, Hajime Takeuchi; BOTREL, Thunay Venzi. **Boletim Informativo do MNCR**. As novas DCNs (resolução nº 06/18): a continuidade do projeto de formação humana dominante e as possibilidades superadoras, 2019.
- MASCARO, Alyson L. **Crise e Golpe**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista**: em apêndice: A significação do manifesto do manifesto comunista na sociologia e na economia, por J. A. SCHUMPETER. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- PENNA, Adriana Machado. **Parecer CNE/CES 584/2018**: o 'Parecer' das incertezas...? Por uma Educação Física Unificada: a certeza da resistência. Núcleo de Pesquisa em Trabalho e Educação – NUPETE, Instituto de Educação Física/ Universidade Federal Fluminense, 2019. [Mimeografado]
- SANTOS JUNIOR, Osvaldo Galdino; BASTOS, Robson dos Santos. As (novas) Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física: a fragmentação repaginada. *In.*: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 3, p.317-327, dez. 2019.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectiva. **Poíesis Pedagógica** – V. 9, N. 1 jan/jun. 2011; pp. 07-19. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/113676809/formacao-dilemas-e-perspectivas-saviani>.
- SHIROMA, Eneida; NETO, Anibal Correia Brito. Em nome da qualidade: Construindo padrões para o gerenciamento de professores. **Movimento-Revista de Educação**. FEUFF-PPGEUFF - ISSN 2359-3296. Disponível em: <http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/252>
- TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de Professores: a disputa nos rumos da formação. *In.*: **Revista Fluminense de Educação Física**, Edição Comemorativa, vol. 01, ano 01, dez 2020.

APÊNDICE A

COMISSÃO DO MAPEAMENTO – INSTRUMENTO DE PESQUISA –

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro Professor e Cara Professora, você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada “Mapeamento dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Educação Física das Instituições Públicas de Ensino Superior no Brasil em relação à Resolução CNE/CES nº 06 de 18 de dezembro de 2018” desenvolvida pela Comissão de Mapeamento do Comitê Nacional Contra as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física.

O objetivo da pesquisa consiste em realizar um levantamento capaz de identificar:

- 1) o número de cursos de graduação em Educação Física oferecidos por Instituições de Ensino Superior Públicas (Federais e Estaduais), os quais já tenham enquadrado seus cursos às atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos Cursos de Graduação em Educação Física, instituídas pela Resolução CNE/CES nº 6 de 18 de dezembro de 2018;
- 2) os cursos de Educação Física que ainda encontram-se em processo de debate e/ou reformulação/reconceptualização de seus Projetos Políticos Pedagógicos às atuais DCNs, considerando-se que se passaram os dois anos de sua aprovação e o tempo de prorrogação da implantação da referida resolução.

Essa pesquisa possibilitará a compreensão do grau de adaptação e ou de resistência às atuais DCNs para os Cursos de Graduação em Educação Física, à medida em que as instituições passarem a indicar os motivos que as levaram ao processo de adequação ou não, a essa normativa.

Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarreta prejuízo para você. Contudo, gostaríamos muito da sua contribuição.

Sua participação nesta pesquisa consiste em responder um questionário com questões fechadas, abertas e mistas. Não haverá registro de áudio, vídeo ou imagem. A fim de assegurar sua privacidade, os dados gerados por meio deste instrumento não serão identificados. Os resultados serão publicados de forma anônima e agregada.

Você poderá tirar dúvidas sobre a pesquisa e sua participação a qualquer momento pelo endereço eletrônico comitenac.ef@gmail.com

Parte I

I. Dados atuais de identificação da Instituição de Ensino Superior (IES) *

Nome por extenso

Sigla

Campus

Cidade

Estado

Categoria Administrativa - () Pública Federal () Pública Estadual

Organização Acadêmica - () Faculdade () Centro Universitário () Instituto Federal () Universidade

Curso de Educação Física ofertado - () Licenciatura () Bacharelado () Saída com dupla titulação

II. Qual cargo/função você ocupa na IES* [múltipla escolha]

() Professor ou Professora do Curso de Educação Física

() Membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE)

() Membro da Comissão de Reformulação do Projeto Político Pedagógico do Curso

() Membro do Colegiado do Curso

() Diretor/a e ou Coordenador/a do Curso

III. A Instituição fez consulta ao Conselho Nacional de Educação (CNE) acerca das atuais Resoluções formativas (n. 6/2018 e n. 2/2019)?*

() Resolução n. 6/2018

() Resolução n. 2/2019

() não se aplica

Caso tenha sido procedida a consulta e tiver obtido resposta, poderia enviar ambos os documentos com ênfase na resposta [anexar arquivo]

IV. A Instituição fez consulta a algum órgão interno na IES acerca das atuais Resoluções formativas (n. 6/2018 e n. 2/2019)?*

() Resolução n. 6/2018

() Resolução n. 2/2019

() não se aplica

Caso tenha sido procedida a consulta e tiver obtido resposta, poderia enviar ambos os documentos com ênfase na resposta [anexar arquivo]

V. Acerca do processo de reformulação/reconceptualização do projeto político pedagógico do curso conforme Resolução CNE/CES nº 6/2018 e Resolução nº CNE/CP 2/2019*

() não há movimento de reformulação/reconceptualização

() está em discussão

() está em elaboração

() está tramitando institucionalmente

() foi aprovado institucionalmente. Poderia disponibilizar o projeto [anexar arquivo]

Justifique a resposta da questão anterior

VI. A instituição fez alguma investigação sobre mundo do trabalho, campos de trabalho, mercado de trabalho relacionado ao curso de graduação em Educação Física, para justificar alterações curriculares?

() Não

() Sim

Em caso positivo, qual o resultado da investigação?

Parte II

VI. Os Professores e as Professoras do curso na sua Instituição concordam com a concepção de Educação Física defendida nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CES n. 6/2018)*:

- sim
- não
- não há posicionamento consensual

Justifique a resposta:

VII. Os Professores e as Professoras do curso identificam implicações para o campo do trabalho em Educação Física a partir das atuais DCNs*;

- sim
- não
- não há posicionamento consensual

Justifique a resposta:

VIII. No caso do projeto político pedagógico do curso estar sendo/ter sido reformulado/reconceptualizado, descreva como está sendo/foi o processo de reformulação/reconceptualização.

IX. É possível identificar uma concepção de Educação Física presente no projeto político pedagógico do curso? Em caso afirmativo, qual a concepção?

X. Em termos de Teorias Pedagógicas, que subsidiam o currículo, como pode ser caracterizado o atual estágio do currículo de formação no Curso de Graduação em Educação Física da sua IES:

- Teoria Crítica
- Teoria Escolanivista
- Teoria Tecnista ou Neo tecnista
- Teoria Tradicional

XI. Como você analisa a relação da reformulação/reconceptualização do projeto político pedagógico frente às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física e o contexto de cortes orçamentários e diversos ataques que as Universidades públicas vêm sofrendo ao longo dos últimos anos no Brasil?

XII. De que forma o seu curso/faculdade evidencia os desafios concretos na formação de professores e professoras em Educação Física mediante o atual contexto da sociedade capitalista.

DIRETRIZES PARA FORMAÇÃO DOCENTE É APROVADA NA CALADA DO DIA: MAIS MERCADO

Olinda Evangelista¹
Renata Flores²
Mauro Tilton³
Letícia Fiera Rodrigues⁴

Introdução

*Lo que es intragable es el optimismo fácil,
ese optimismo saludable que cree que el mundo es mejor
porque haces footing en las mañanas.*
Raúl Zurita, 2019.

No começo da noite do dia sete de novembro de 2019, professores e aspirantes ao magistério no Brasil não perceberam as rasteiras que os desmandos do governo Bolsonaro estavam armando para derrubar o seu ofício, bastante combalido⁵. Não sabiam ainda que o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovara, durante aquele dia, a venda de formação docente (FD) e as inumeráveis mercadorias a ela associadas. No período da ditadura empresarial-militar, dizia-se que as “forças da opressão” agiam na calada da noite... Nessa tarde, confirmou-se que as forças políticas no interior da Sociedade Política continuam agindo na calada, mas não se importam mais com o turno.

O significativo ataque à FD foi testemunhado e apoiado pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), que noticiou o feito no final do dia (UNDIME, 2019). Embora essa organização não tenha sido a única “parceira” presente no conluio, foi a entidade que, até o dia seguinte, assumiu os esforços para definir *Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da*

¹ Professora Aposentada da Universidade Federal de Santa Catarina. Pesquisadora do Grupo de Investigação em Política Educacional (GIPE-Marx, UFSC).

² Professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pesquisadora do Grupo de Investigação em Política Educacional (GIPE-Marx, UFSC).

³ Professor do Departamento de Metodologia de Ensino/CED/UFSC. Pesquisador do Grupo de Investigação em Política Educacional (GIPE-Marx, UFSC).

⁴ Professora da Secretaria de Educação de Santa Catarina. Pesquisadora do Grupo de Investigação em Política Educacional (GIPE-Marx, UFSC).

⁵ O presente capítulo, revisto e ampliado, foi originalmente publicado em novembro de 2019, no Jornal *UFSC à Esquerda* (EVANGELISTA; FIERA; TITTON, 2019).

Educação Básica (DCNSFD) (BRASIL, 2019a). Tal “protagonismo” não conseguiria esconder, contudo, os vários agentes desse processo. As inquietações nasceram naturalmente: quem mais estava lá? Quem teria colaborado para que as DCNSFD fossem tão celeremente – quase na clandestinidade – aprovadas? Que consenso quase-secreto, e de quem, a trouxe à luz?

No presente capítulo, objetivamos apresentar algumas respostas para as questões, um breve histórico da criação e regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente (BRASIL, 2019c), particularizando a participação dos sujeitos individuais e coletivos diretamente envolvidos no âmbito do CNE. Nesse percurso, indicamos as vinculações desses sujeitos entre si e com as ambições político-educativas em presença. Tivemos em vista demonstrar como a Sociedade Política no Brasil, por meio de suas instâncias e agências, compromete-se com os interesses privados a fim de viabilizar a formação demandada pelo capital.

Primeira pergunta: quem escreveu a proposta?

Mi Dios no mira mi Dios no oye mi Dios no es.
Raúl Zurita, 2009

As DCNSFD apareceram em 2018, durante o Governo Temer, numa versão preliminar – *Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica* (BRASIL, 2018c) –, organizada por Maria Alice Carraturi Pereira e assinada por Guiomar Namó de Mello, Fernando Abrucio, entre outros. Conectada a ela, veio a público, em meados de 2019, uma “terceira versão” (a segunda versão permanece abscondida) – *Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica* –, agora assinada por uma Comissão Bicameral designada pelo CNE (BRASIL, 2019d). Os documentos são gêmeos, embora o terceiro não refira diretamente o primeiro. Em seguida, no dia 6 de novembro de 2019, circulou o *Projeto de Resolução* (BRASIL, 2019b), que veio a ser aprovado, em tese, no dia sete.

Deixando de lado os autores de 2018, nomeamos os componentes da Comissão Bicameral, presidida por Maria Helena Guimarães de Castro, da Câmara da Educação Básica (CEB), cuja relatoria coube a Mozart Neves Ramos, membro da mesma Câmara: pela CEB, compuseram as atividades Alessio Costa Lima, Aurina Oliveira Santana, Ivan Cláudio Pereira Siqueira, Nilma Santos Fontanive e Suely

Melo de Castro Menezes⁶; pela Câmara da Educação Superior (CES), Antonio Carbonari Netto, Luiz Roberto Liza Curi e Marília Ancona Lopez⁷. Trazer à luz esses nomes pareceu crucial posto que subjaz a essa plêiade de educadores – supostamente preocupados com a qualidade do Ensino Básico e a excelência na formação docente⁸ – uma miríade de objetivos bem menos nobres! Entretecidas em sua movimentação na esfera pública, assomam suas correntes com a esfera privada. A trajetória do relator Mozart Ramos subsidia uma inicial materialização de tais laços. Ex-reitor da Universidade Federal de Pernambuco e ex-Secretário de Educação daquele Estado, teve seu nome citado para assumir o Ministério da Educação do Governo Bolsonaro – num disse-me-disse⁹ que por si é revelador das conexões que permeiam o Estado brasileiro; é protagonista nas atividades de dois conhecidos Aparelhos Privados de Hegemonia (APH) da burguesia local: foi presidente do Todos Pela Educação e é Diretor de Articulação e Inovação do Instituto Ayrton Senna. Em 2020, a convite do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (IEA), assumiu a Cátedra Sérgio Henrique Ferreira, financiada pelo Santander Universidades.

Os conselheiros são a face exposta, conquanto não perceptível imediatamente, dos benefícios espúrios que correm sob o *slogan* da defesa da escola de boa qualidade e inúmeras são as evidências de suas relações institucionais, oficiais e particulares, diretas e indiretas. Elas incluem APH; instituições de ensino superior privado; Aparelho de Estado; empresas educacionais de capital aberto; Sistema S; movimentos empresariais; Organizações Sociais (OS) e organizações ligadas à pretensa defesa de Direitos Humanos e étnico-raciais. Apenas duas pessoas na Comissão Bicameral tinham liames com instituições públicas de ensino superior.

⁶ Permanecem na CEB Ivan Cláudio Pereira Siqueira e Suely Melo de Castro Menezes.

⁷ Permanecem na CEB Luiz Roberto Liza Curi e Marília Ancona Lopez.

⁸ Boa parte desses conselheiros, especialmente Castro, Curi (na ocasião, presidente do CNE) e Ramos, compôs a Comissão Bicameral, que elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2020), aprovadas em outubro de 2020. Segundo Freitas (2020), o projeto foi “aprovado a portas fechadas em reunião do Conselho Pleno do CNE, em 15 de julho pp., sem qualquer discussão com as Universidades, as Faculdades de Educação, os profissionais da área, as entidades científicas e sindicais representativas dos professores da educação básica”.

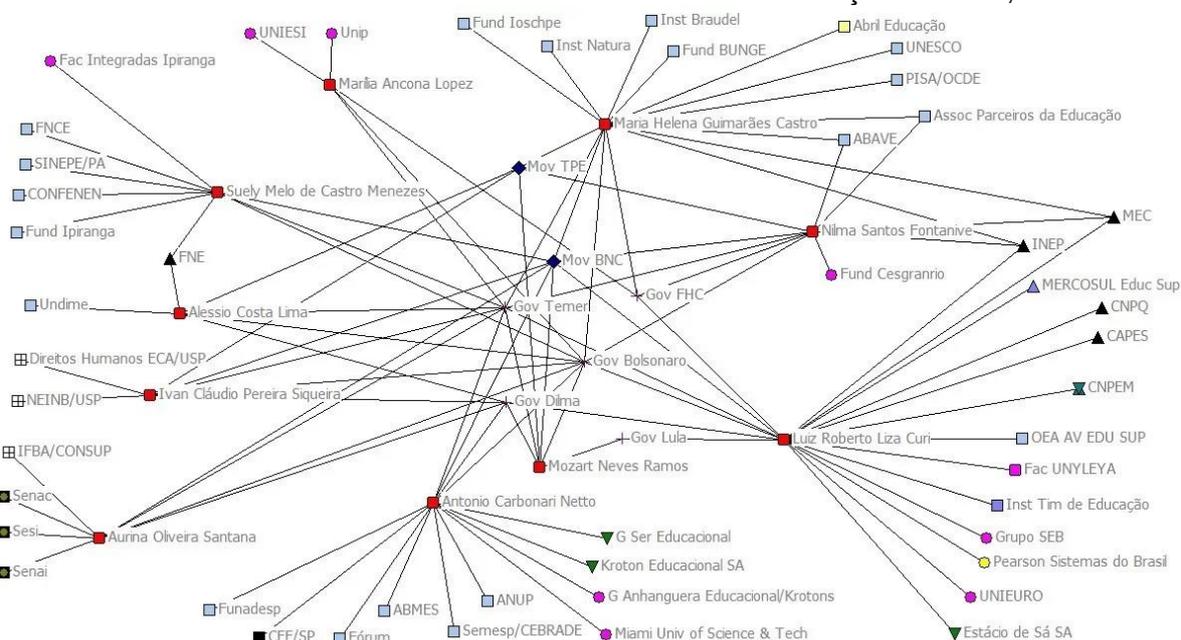
⁹ A grande mídia veiculou amplamente a informação de indicação de Mozart Ramos para o cargo de Ministro da Educação, mas logo em seguida precisou retificar a notícia, visto que o próprio Bolsonaro se referiu a ela como *fake news* (KACHANI, 2019).

Segunda pergunta: que organizações sustentavam a proposta?

Mi Dios no ama mi Dios no amanhece mi Dios no ve.
Raúl Zurita, 2009

Para mapear as filiações dos componentes da Comissão Bicameral, produzimos um sociograma¹⁰ no qual identificamos os elos de uma vasta rede de influências e os sujeitos envolvidos. Classificamos os vínculos segundo o tipo de instituição da qual o conselheiro fazia parte, do Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) ao de Jair Bolsonaro, período que começa em 1995.

FIGURA 01 – Vínculos institucionais da Comissão Bicameral formuladora do Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum da Formação Docente, Brasil – 2019



FONTE: Sociograma elaborado por Leticia Fiera Rodrigues, 2019.

Na rede acima, cada ponto vermelho indica um dos membros da Comissão Bicameral. As outras cores indicam os nós do sociograma e são fundamentais para compreendermos a sua envergadura e, por conseguinte, percebermos com quem o CNE mantém compromissos na condução de políticas cruciais para a educação pública. Na cor preta, estão os órgãos, agências e afins vinculados aos governos federais, de FHC a Bolsonaro, que ajudam a evidenciar a permanência de alguns conselheiros no Aparelho de Estado ao longo do período neoliberal, fazendo parecer

¹⁰ Utilizamos o *software* Ucinet, versão 6.0 e o *NetDraw* por possibilitar a análise das métricas e a visualização da rede de vínculos dos 10 membros da Comissão Bicameral indicada pelo Conselho Nacional de Educação para definir as DCFNFDN. Optando pela metodologia da Análise de Redes Sociais (ARS), levantamos as biografias disponíveis na página do MEC, além do recurso da internet.

que o compromisso com a Educação estaria acima das querelas partidárias ou políticas. Entretanto, a análise dos nexos explicita que tal permanência se liga às suas destacadas presenças em movimentos do capital, como se constata com os nozinhos na cor azul escuro, caso do Todos pela Educação (TPE), que contava com a atuação de cinco conselheiros, e do Movimento pela Base (MPB), com oito membros na Comissão. O peso político desses dois APH, inclusive no CNE, é inegável, assim como seus tentáculos que extrapolam o Aparelho de Estado, como Piccinini e Neves (2018) assinalaram:

A “união pessoal com Estados”, no caso do MPB, é facilmente identificada através da sua composição que também agrega Consed e Undime, caracterizadas por nós como agentes de Estado. Atesta também essa união o exame de notícias e trajetórias de “pessoas” integrantes do Movimento que têm passagem por postos de Estado. A partir de informações atualizadas do próprio MPB, entre as 63 pessoas qualificadas como pessoas apoiadoras do MPB, 34 ocupam ou já ocuparam posições em diferentes estruturas de Estado, compreendendo Governo de Estado; altos escalões do MEC; comando em 12 diferentes Secretarias de Estado e municipais no Sudeste, Sul e Nordeste; Conselho Nacional da Educação, Conselhos Estaduais de Educação (São Paulo e Goiás); Câmara dos Deputados, com 3 parlamentares; CAPES e as Universidades públicas USP e UFMG, além dos Presidentes do Consed e da Undime (p.195).

Soma-se aos aspectos levantados por Piccinini e Neves (2018) um relativo à composição do MPB e sua convergência com a do TPE. Dessa convergência e de seu espectro de influências derivou a centralidade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas diretrizes para formação docente, orientação que confluiu para a organização do mercado privado das escolas superiores e de materiais didáticos, tecnologias e soluções digitais ligadas à produção da hegemonia burguesa pela via da escolarização. De fato, tratava-se do mesmo grande grupo de capitalistas, presentes em outros nós da rede, caso da Pearson, da Abril Educação, do Instituto Tim e da Fundação Cesgranrio, entre outros. Ademais, agregou-se o Sistema S – Senac, Sesi e Senai –, com o qual se relacionava uma das conselheiras, como se pode ver nas cores amarela e preta. Realçamos também os elos com Organizações Multilaterais, a exemplo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Organização dos Estados Americanos (OEA).

Três outros nós sobrelevavam. O primeiro diz respeito às instituições particulares de ensino superior, em lilás, entre as quais se encontram a gigante Kroton¹¹ e a Ser Educacional. No segundo, na cor verde escuro, encontramos a mesma Kroton, agora sob a forma de empresa educacional de capital aberto, ao lado da Estácio de Sá e do Grupo Ser Educacional, sinal da presença da fração financeira da burguesia na produção dos conteúdos da formação docente e, por decorrência, da educação pública. O terceiro nó, em azul claro, mostra a presença de 19 Aparelhos Privados de Hegemonia na Comissão, mas não só isso. Ele patenteia os *lobbies* no interior do Aparelho de Estado das organizações de defesa das demandas do ensino superior particular, com fins lucrativos, de editoras, de produtoras de soluções digitais para a formação e o trabalho docente. As instituições públicas de ensino superior apareceram duas vezes, na cor branca. A síntese desses três nós pode ser encontrada nas seis associações representativas das conveniências das escolas privadas de ensino superior na Comissão: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES); Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Pará (SINEPE/PA); Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular (Fórum); Associação Nacional das Universidades Particulares (ANUP); Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular (Funadesp) e Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo/Centro Brasileiro de Desenvolvimento do Ensino Superior (Semesp/CEBRADE).

As trajetórias dos sujeitos da rede são complexas, posto que participam, às vezes simultaneamente, da esfera pública, do setor privado e de APH. As suas experiências biográficas aportaram uma especificidade à Comissão Bicameral, posto que a sua constituição resultou de escolhas políticas e da diversidade de recursos acumulados pelos mesmos sujeitos em suas trajetórias, portanto, das cartas que traziam na manga para bancarem suas proposições.

A análise de redes sociais (ARS) possibilitou examinar as relações sociais nelas impressas, reforçando que a preocupação nerval se referiu às características relacionais e não aos atributos dos sujeitos envolvidos. Não exaustivo, nosso estudo

¹¹ A Kroton transformou-se na *holding* Cogna Educação, com quatro braços, cada um como empresa: Kroton, para o Ensino Superior; Saber, para cursos de línguas e Ensino Básico; Vasta Educação, para serviços de gestão escolar e material didático; Platos, para gestão no Ensino Superior, além da Cogna Venture, para *startups*.

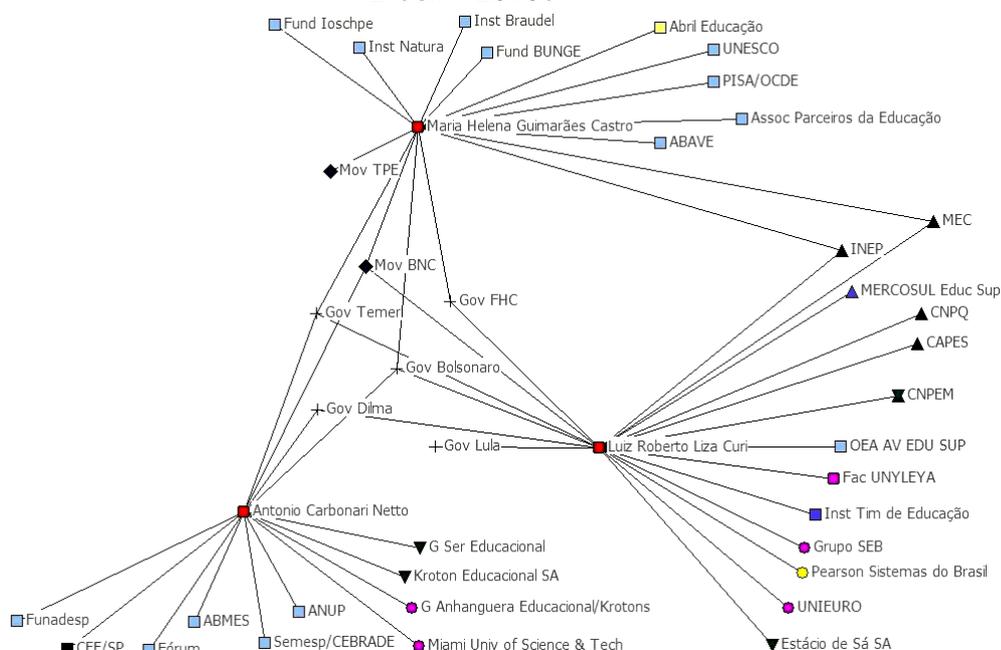
envolveu algumas das formas de movimentação das frações burguesas e seus intelectuais orgânicos na produção e circulação de informações, na organização dos interesses capitalistas no que tange às políticas públicas para a formação de professores no país e na construção de sua hegemonia. Ao captarmos essa presença, insólita para a maioria de nós, no interior de uma comissão educacional, é inescapável perguntarmos: por quê? A resposta objetiva a esta questão pode elucidar quem escreveu, de fato, as DCNSFD.

Terceira pergunta: quais foram os conselheiros aparentemente mais importantes?

Mi Dios no llora mi Dios no sangra mi Dios no siente.
Raúl Zurita, 2009

A Figura 01 expõe os três principais sujeitos desta rede – Maria Helena Guimarães de Castro, Antônio Carbonari Netto e Luiz Roberto Liza Curi¹² –, ou seja, aqueles com maior número de conexões em seu interior, no momento da aprovação das Diretrizes, novembro de 2019. Na Figura 2 podemos focá-los, reconhecendo, então, sua natureza e como se cruzam.

FIGURA 02 – Principais sujeitos da Comissão Bicameral, por número de conexões, Brasil – 2019c



FONTE: Sociograma elaborado por Leticia Fiera Rodrigues, 2019.

¹² Carbonari também estava na Comissão que propôs as DCN-Formação Continuada (BRASIL, 2020).

Como se vê, Castro presidiu a Comissão e sua rede de relações é vasta ao ponto de tê-la levado, hoje, à presidência do CNE. Ela faz ou fez parte das Fundações Bunge e Ioschpe; dos Institutos Natura e Braudel; da Parceiros da Educação e da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE); de Organizações Multilaterais, como OCDE, na qual é embaixadora do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) para escolas no Brasil, e UNESCO, além de participar do MPB e do TPE. No Aparelho de Estado, atuou no MEC, no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e no CNE durante os governos de FHC, Temer e Bolsonaro, além de ter ocupado postos em estados e municípios.

Antônio Carbornari Netto é proprietário da *Miami University of Science and Tech*, sediada nos Estados Unidos, destinada a brasileiros. No ensino superior privado com capital aberto, participava da Ser Educacional e da Kroton. Além disso, atua ou atuou em diversas organizações destinadas a defender esse tipo de instituição: ANUP, ABMES, Funadesp, Fórum e Semesp. Sua participação no CNE começou no Governo Dilma. Destaque-se que é fundador e presidente de uma das principais empresas de ensino de capital aberto, a Anhanguera Educacional S.A. Fecha sua trajetória a cadeira ocupada no Conselho Estadual de Educação de São Paulo.

Luiz Roberto Liza Curi, presidente do Conselho Nacional de Educação naquele momento, atual membro da CES, além dos liames com o aparelho de Estado, está ligado a quatro instituições de ensino superior privado: Grupo Sistema Educacional Brasileiro (SEB); Unieuro (Grupo Ceuma); Faculdade UNYLEYA (formação apenas na modalidade EaD), *holding* da qual é sócio proprietário; e Estácio de Sá, da qual foi fundador, estando ela na categoria de empresa educacional de capital aberto. Além disso, tem elos com o Instituto Tim de Educação, com a Pearson Sistemas do Brasil, com a OEA e o Mercado Comum do Sul (Mercosul), na área da avaliação de educação superior. Atua ou atuou no MEC, no INEP, no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sendo o único dos três que passou por todos os governos do período. Em junho de 2016, durante o governo Dilma, foi responsável pela implementação do Centro Nacional de Pesquisa em Energia e Materiais (CNPEM), uma Organização Social supervisionada pelo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (BRASIL, 2016). Precisamente esta OS foi uma das cotadas para a administração das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) no contexto de

aprovação de alguma das estratégias privatizantes intentadas contra as referidas instituições, como são o *Future-se* (FIERA; SOUZA; EVANGELISTA, 2019; FLORES, 2019) e o *REUNI-Digital* (EVANGELISTA; TITTON; CHAVES, 2022). Destacamos, de resto, a participação de Liza Curi em atividades promovidas pelo Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) nas quais estiveram em pauta as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física e interpretações das normativas para a área.

Quarta pergunta: por que as DCNSFP foram aprovadas?

Mi Dios no estuvo mi Dios no quiso mi Dios no dijo.
Raúl Zurita, 2009

Parece óbvio que a formação humana não estava – nem está – no centro das intervenções do conglomerado que produziu, por meio de seus arautos exemplares, o Parecer para as DCNSFD, assim como o Projeto de Resolução CNE/CP n. 02/2019 (BRASIL, 2019b), e tudo o que significam para o preparo do magistério nacional. Quatro pontos emergem como fundamentais para a apreensão de seu sentido: 1) elas são importantes para a formação da mentalidade do professor por meio de conteúdos, métodos de ensino e material didático em sentido amplo, incluídos os destinados às modalidades EaD e híbrida; 2) elas são importantes por materializarem a reforma curricular da Educação Básica (BNCC) nas licenciaturas, retornando ao chão da escola mediante a formação e o trabalho docente; 3) elas são importantes por constituírem – no nível superior e no básico – um vastíssimo mercado, cativo, de produtos educativos que vão de material didático à bolsa de estudos; 4) os três sentidos anteriores ligam-se organicamente ao quarto: elas são importantes porque concretizam na formação e no trabalho docente nervos centrais – ao lado de outros – para a formação da classe trabalhadora no Brasil.

Não há controvérsias quanto ao fato de que a produção das Diretrizes resultou do movimento de produção de hegemonia burguesa que lança mão da escola, em todos os seus níveis, para produzir força de trabalho dócil, a baixo custo e por meio de formação rebaixada do ponto de vista da produção e aquisição do conhecimento científico. O Curso de Pedagogia ganha realce, pois se constitui na licenciatura que prepara professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, concentra-se na formação da massa de sujeitos tornados disponíveis para o trabalho simples e ‘emocionalmente estáveis’ – uma ironia, pois isto parece difícil nas relações capitalistas de produção em que vivemos – para suportar as condições

brutalmente desumanizadoras desse universo. Os trabalhadores a serem formados pela Educação Básica devem estar disponíveis à reconversão segundo as mutantes formas de trabalho, processo no qual as competências socioemocionais assumem centralidade. Hegemonizar a formação de sujeitos para se tornarem submissos à expropriação do trabalho é projeto intransferível do capital.

Cada vez mais as organizações aqui referidas atuam no Aparelho de Estado e no interior da Sociedade Civil visando pautar políticas sociais que lhes tragam vantagens – não apenas aquelas que as beneficiam diretamente, mas aquelas que fazem a mediação em direção às suas demandas, caso do preparo da força de trabalho, atingida, na escola, pela ação docente, pela gestão e por uma miríade de produtos destinados aos alunos e ao professor para “ajudá-lo” em seu ofício. Importa não esquecer que a política genocida perpetrada nos últimos dois anos e meio em razão da pandemia da Covid-19 abriu um novo campo de investimentos e produção de lucros, agora concretizado com o advento das atividades remotas e híbridas. À medida em que a hegemonia burguesa se capilariza e se consolida na educação pública, vamos perdendo de vista os valores e conhecimentos universais e científicos que devem orientar a escolarização, assim como as formas de solidariedade política e humana que precisam estruturar a relação ensino-aprendizagem e as relações escolares.

O sociograma apresentado demonstra que entre as organizações presentes na rede há um cruzamento de ambições e de potenciação de informações privilegiadas. De outro lado, um vínculo, ao se cruzar com outros, faz derivar nova rede. É o que ocorre com o “nó” TPE: participa da rede como APH e, ao mesmo tempo, concentra muitos dos outros APH do sociograma. Parece impossível visualizar a extensão real da rede de interesses que, de algum modo, está ligada à aprovação das DCNSFP pelo CNE. Outro exemplo refere-se à *holding* Kroton que, ao se desdobrar em quatro empresas, pretendeu criar as condições para novas investidas no “negócio” da educação. Além do Ensino Superior, está em seu horizonte ampliar a atuação na Educação Básica, seja sob a forma de aumento de unidades de sua propriedade, seja na oferta de expertise em gestão escolar, seja pela produção de material didático e venda de insumos, incluídas suas formas tecnológicas (como as plataformas digitais que expropriam o trabalho docente em um novo patamar). Além disso, pretende concorrer nas licitações públicas sob novas condicionantes, as quais ainda desconhecemos.

Quinta pergunta: há relação entre as DCNSFP e as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física?

Mi Dios no llega mi Dios no viene mi Dios no vuelve.
Raúl Zurita, 2009

As DCNS da Educação Física (DCNSEF), Resolução CNE/CES nº 6, de 18 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018), inscrevem-se no mesmo diapasão das diretrizes gerais emanadas das políticas educacionais do período. Ainda que alguns personagens envolvidos no processo de redefinição da formação na área sejam diferentes, o sentido que nelas imprimiram traz as indeléveis marcas explicitadas pela análise nos tópicos anteriores.

O sujeito coletivo de destaque que operou as mudanças plasmadas nas Diretrizes para o ensino de Educação Física, sem dúvida, foi o Conselho Federal de Educação Física (CONFEEF) (COMITÊ, 2021). À semelhança do processo de definição das DCNSFD, as DCNSEF foram aprovadas sem debates aprofundados e com desprezo pelo conhecimento desenvolvido na área, esclarecido no documento do Comitê Nacional contra as atuais DCNSEF (COMITÊ, 2021). O uso de expressões estranhas à área e sem fundamentação científica para definir o objeto de estudo e de prática profissional demonstra que a preocupação central dos que impulsionaram as mudanças curriculares está em oferecer uma formação fragmentada para licenciandos e bacharelados. Atua neste projeto o mecanismo de divisão da força de trabalho qualificada para a área tendo em vista facilitar sua exploração via segmentação do acesso ao mercado de trabalho. Exemplos de perspectivas pouco fundamentadas são a ideia de “cultura do movimento corporal” ou as imprecisões sobre o conceito de saúde (ABIB; KNUTH, 2021). Corroboram estas afirmações o fato do CONFEEF¹³ ter lançado um documento¹⁴ (CONFEEF, 2019) no qual apresenta sua interpretação das DCNSEF, reafirmando sua histórica defesa da fragmentação da formação e consequente segmentação da atuação profissional:

18. Considerando as novas DCNs, houve alteração nos campos de intervenção profissional? Resposta: Não houve alteração. O exercício profissional do licenciado em Educação Física é o magistério, ou seja, a docência do componente curricular Educação Física na educação básica. Já o exercício profissional do bacharel

¹³ Para uma análise aprofundada do CONFEEF, recomendamos a leitura de Nozaki (2004).

¹⁴ Nele, há a preciosa informação de que houve a participação de Luis Roberto Liza Curi em atividades que subsidiaram a interpretação do Conselho acerca das DCNEF, evidenciando as articulações ocorridas no engendramento das mudanças na formação docente nas diferentes áreas.

em Educação Física abrange todos os campos da intervenção profissional da Educação Física, exceto a docência na educação básica (CONFEF, 2019).

Além disso, ao tratar da referida segmentação não é periférica a vontade daqueles que exploram o imenso mercado criado com a venda de produtos para o setor educacional, viabilizado pelas políticas educacionais na atualidade (EVANGELISTA *et al.*, 2019; SEKI, 2021). As novas diretrizes, ao preverem entrada única para habilitação no bacharelado e na licenciatura, colocam aos estudantes a escolha de qual habilitação cumprir no meio do curso e a possibilidade de segunda formação¹⁵.

Com base nas informações coligidas nos microdados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) por Evangelista *et al.* (2019) sobre a formação de professores, podemos dimensionar como, na área de Educação Física, vem ocorrendo um avassalador processo de subsunção da formação às exigências dos grupos que atuam no mercado educacional, sobretudo impulsionados pela expansão da oferta de matrículas mediante a Educação a Distância (EaD) e Educação Híbrida, fenômeno em franco crescimento desde meados dos anos de 2000 e explosivo durante a pandemia de Covid-19. As mudanças providenciadas na área de Educação Física compõem o movimento geral do capital sobre a formação na educação superior:

[...] vimos de perto as alterações operadas pela transição das licenciaturas do setor público para o privado e sua concomitante adesão à modalidade EaD. Em 2015, havia 7.597 cursos de licenciatura no Brasil e 1.467.181 matrículas; por si, esses dados não atestam a concentração de matrículas privadas ou os cursos oferecidos. Vejamos: o curso de Pedagogia na Universidade Norte do Paraná (Unopar), na modalidade EaD, em 2017, contava com 78.483 matrículas, já em Educação Física, 50.470; 2) as licenciaturas em Pedagogia e Educação Física eram em 2015 – e são em 2017 – as recordistas em número de matrícula em EaD [...].

No mesmo ano, 652.100 (44,4%) das 1.467.181 matrículas em licenciaturas distribuíam-se em 1.612 (21,2%) cursos de Pedagogia. Nestes, 337.669 (51,8%) matrículas couberam às IES particulares, das quais 230.204 (35,3%) se distribuíam em 36 (2,2%) cursos EaD. Se somarmos as IES privadas, concluiremos que 524.546 (80,4%) matrículas estavam em 1.073 (66,6%) cursos de Pedagogia. No caso da Educação Física, 133.047 (79,4%) matrículas estavam em 466 (69,4%) cursos privados: 36.660 (21,9%) em três (0,4%) cursos particulares EaD e 76.148 (45,4%) em 189 (28,2%) cursos particulares EaD ou presencial (EVANGELISTA *et al.*, 2019, p.69-70).

¹⁵ Para tanto, é necessário cumprir, no mínimo, 640 horas de estágio supervisionado e conteúdos básicos da etapa específica, alongando a permanência do estudante no seu processo de formação inicial e diminuindo o impacto do exército de reservas sobre o mercado de trabalho.

Na Tabela 01, identificamos que a formação docente está concentrada no setor privado. Este movimento, somado às mudanças nas DCNS e aos sujeitos que as promoveram, revela com nitidez sua essência, mesmo aparecendo como medidas e iniciativas isoladas. Trata-se de um projeto político-educativo do capital para a reconversão contínua do trabalhador e ampliação das condições de apropriação do fundo público e dos fundos de existência dos jovens em seu processo de formação.

TABELA 01: Frequência de matrículas nas licenciaturas em Pedagogia e Educação Física, por modalidade de ensino e categoria administrativa – 2015, Brasil

		Pedagogia		Educação Física	
		N	%	N	%
Pública	Presencial	101.582	15,6%	32.964	19,7%
	EaD	25.972	4,0%	1.657	1,0%
	Total	127.554	19,6%	34.621	20,6%
Total privadas	Presencial	208.631	32,0%	93.288	55,6%
	EaD	315.915	48,4%	39.759	23,7%
	Total	524.546	80,4%	133.047	79,4%
Particular	Presencial	107.465	16,5%	39.488	23,6%
	EaD	230.204	35,3%	36.660	21,9%
	Total	337.669	51,8%	76.148	45,4%
Privada sem fins lucrativos	Presencial	101.166	15,5%	53.800	32,1%
	EaD	85.711	13,1%	3.099	1,8%
	Total	186.877	28,7%	56.899	33,9%
TOTAL		652.100	100,0%	167.668	100,0%

FONTE: Brasil. INEP (2015).

Nota: Elaboração de Mauro Tilton com dados de Evangelista *et al.* (2019, p. 72).

Na Tabela 02, ao enfocarmos a modalidade presencial, vemos que o setor público oferta menos de 1/5 do total dos cursos. Nas licenciaturas, apenas 24,9 % dos cursos e 28,5% das matrículas estão no setor público. Ao olharmos para os cursos de bacharelado, encontramos apenas 12,9% dos cursos e 12,8% das matrículas no setor público. No caso da modalidade EaD, 43,3% dos cursos pertencem à esfera pública; contudo, as matrículas é que são importantes neste caso, pois apenas 3,2% estão nesta esfera. Agregue-se que a totalidade dos cursos e matrículas em Bacharelado na Educação Física está no setor privado.

TABELA 02 – Número e percentual de matrículas e cursos de Educação Física por modalidade acadêmica, grau acadêmico e categoria administrativa – Brasil, 2017

	Cursos				Matrículas			
	Presencial		EaD		Presencial		EaD	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Licenciatura	667	100	30	100	111294	100	74498	100
Pública	166	24,9%	13	43,3%	31766	28,5%	2357	3,2%
Particular	211	31,6%	11	36,7%	33551	30,1%	69709	93,6%
Privada sem fins lucrativos	287	43,0%	6	20,0%	45630	41,0%	2432	3,3%
Especial	3	0,4%	-	-	347	0,3%	-	-
Bacharel	589	100	13	100	125538	100	21471	100
Pública	76	12,9%	-	-	16039	12,8%	-	-
Particular	236	40,1%	8	61,5%	52056	41,5%	10526	49,0%
Privada sem fins lucrativos	274	46,5%	5	38,5%	57008	45,4%	10945	51,0%
Especial	3	0,5%	-	-	435	0,3%	-	-

FONTE: Microdados do Censo da Educação Superior, INEP (2017).

Nota Geral: Tabela elaborada por Souza e Melgarejo (2019, s/p).

Nota especial: Foram contabilizados os cursos cujo nome era Educação Física.

Ainda que os métodos de elaboração e imposição das mudanças nas normativas que balizam a formação possam ter mudado, os simulacros de consenso (ALVES, 2012) foram abandonados. Agindo *na calada do dia*, sujeitos individuais e coletivos promoveram articulações nem sempre republicanas e definiram o sentido e o conteúdo da formação docente no Brasil atendendo às demandas do capital e seus acólitos.

A ingerência do CONFEF no processo de definição dos conteúdos da formação de profissionais para a Educação Física soma-se às ações de grupos empresariais que lucram com mercadorias educacionais. O caso do grupo Kroton, presente nos sociogramas, é uma evidência de que a ação coordenada em várias frentes de influência gera benefícios particulares. Como demonstram Souza e Melgarejo (2019), o grupo “dominou 61.369 (33%) das matrículas em Educação Física na licenciatura em 2017. Um de seus cursos concentrou 50.470 matrículas, número deveras superior às 34.123 em IES públicas (31.766 presencial e 2.357

EaD).” Resta evidente que o entrecruzamento de sujeitos, individuais e coletivos, aponta para o objetivo perseguido – e alcançado, em grande medida – pela ação coordenada nas reformas educacionais.

Última pergunta: o que é possível concluir?

Mi Dios es hambre mi Dios es nieve mi Dios es no.
Raúl Zurita, 2009

A discussão sobre formação docente que propusemos neste capítulo deixou claro, por suposto, ser urgente conhecermos minimamente a amplitude das proposições políticas, econômicas e educativas nela envolvidas. Salta aos olhos que se trata de um projeto educacional cujo horizonte é aquele que o capital deseja para sua expansão e superação da crise que se arrasta desde os anos de 1970. Os países da América Latina compõem este projeto do capital numa posição subordinada, periférica – resguardadas as especificidades nacionais –, que pretende manter a região nesta posição. Entram neste processo as expropriações de terras indígenas e quilombolas, a destruição do meio-ambiente, a retirada de direitos sociais, a reforma trabalhista, o arrocho salarial, a reforma administrativa, entre inumeráveis outras formas de aniquilamento da classe trabalhadora, física e mentalmente.

Ainda que tenhamos momentos de insurgências populares, o capital renova as formas de violência que inviabilizam a vida de milhões de seres humanos. Vemos, então, que os que atuam pela violência física são os mesmos que agem na produção de consenso, pois lançam mão de diversificadas estratégias para garantir sua hegemonia. No campo da produção de consenso, reiteramos, a conformação da classe trabalhadora aflora como fundamental. Não é possível, para o capital educador, negligenciar a atenção ao que intenta e propõe para aqueles que atuarão diretamente na ‘preparação’ do trabalhador.

A formação dos professores é estratégica para a consolidação de qualquer projeto societário e seu controle assume centralidade no atual momento histórico quando um profundo processo de reposição da hegemonia burguesa provoca ampla destruição das forças produtivas, exigindo a formação de um trabalhador afeito às suas novas exigências econômicas e sociais. A exarção de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNS) para as licenciaturas, assim como para a formação docente inicial e continuada, revestida de coerção, expressa as contradições e conflitos derivados

do confronto de interesses imediatos e históricos das frações de classe burguesas em aberto litígio contra a classe trabalhadora.

Nosso campo de disputas torna-se imenso, pois as definições normativas, condicionantes e limitadoras, conquanto emanadas do Aparelho de Estado, são desenhadas e implementadas no âmbito dos interesses do capital. Tais interesses ligam-se fulcralmente ao processo de regulação da formação da força de trabalho pensada nos estreitos limites do desenvolvimento das qualificações simplificadas necessárias (para quem?) ao processo de produção. Mas não só. As mesmas qualificações simplificadas atendem ao desiderato de procurar impedir a tomada de consciência pela classe trabalhadora.

A escola precisaria assegurar o máximo de consentimento ao capital (MÉSZÁROS, 2005) para que a correlação de forças jamais pendesse para o trabalho. Todavia, nesta escola estão presentes as contradições de classe produzidas pela mesma relação social. Nela estão em litígio o capital educador e o projeto educativo do trabalho. De nosso ponto de vista, esta trincheira de luta não pode ser abandonada por aqueles que entendem que a formação docente deve ultrapassar o “preparo para a vida”, a “qualificação para o mercado”. Urge comprometermo-nos com a formação humana em larga visada, cultivando a construção da consciência da classe trabalhadora e a contra hegemonia burguesa. Nós professores e pesquisadores – da Educação Básica ao Ensino Superior – não podemos nos furtar a essa convocação social e política.

Referências

ABIB, L. T.; KNUTH, A. G. As diretrizes curriculares nacionais da educação física de 2018 e as imprecisões em torno da saúde coletiva e o SUS. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 24, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/67182>. Acesso em: 9 abr. 2022.

BRASIL. Portaria n. 410, de 2 de junho de 2016. **Diário Oficial da União**, Nº 106, segunda-feira, 6 de junho de 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 584**, de 03 de outubro de 2018. Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Educação Física. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2018a. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECESN5842018.pdf?query=educacao%20inclusiva. Acesso em: 8 abr. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 6**, de 18 de dezembro de 2018. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104241-rces006-18/file>. Acesso em: 7 abr. 2022.

BRASIL. MEC. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. 2018c. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2019/06/BNC-Formacao-Professores-V0.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2022.

BRASIL. MEC. CNE. **3ª Versão do Parecer (atualizada em 18/09/19)**. Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. 2019a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>. Acesso em: 6 abr. 2022.

BRASIL. CNE. **Projeto de Resolução CNE/CP n. 2/2019**. Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 2019b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 6 abr. 2022.

BRASIL. CNE. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 2019c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 6 abr. 2022.

BRASIL. CNE. **Portaria CNE/CP nº10, de 8 de abril de 2019**. Recompôr a Comissão Bicameral de formação inicial e continuada de professores com o objetivo de acompanhar, monitorar, orientar e apoiar a implementação de diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações articuladas entre o CNE, o Ministério da Educação, as Instituições Ensino Superior, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), as entidades de campo, as Secretarias de Educação (seus sistemas e redes), visando a consolidação de política nacional de formação dos profissionais da educação, bem como promover a revisão das licenciaturas de formação de professores. Indicações CP 3/2002, CP 1/2006 e CP 1/2007. 2019d. (Mimeo).

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). 2020. Disponível em: [rcp001_20 \(mec.gov.br\)](http://portal.mec.gov.br/docman/2020-10/135951-rcp001-20/file). Acesso em: 12 abr. 2022.

COMITÊ NACIONAL CONTRA AS ATUAIS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCNs) DA EDUCAÇÃO FÍSICA. **Carta do Comitê Nacional contra as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da Educação Física (Resolução CNE/CES Nº 06/2018) - 2ª versão revista e atualizada – 2021**. Disponível em [https://www.andes.org.br/diretorios/files/renata/agosto2021/2%20abril%202021%20CARTA%20DO%20COMIT%c3%8a%20NACIONAL%20\(1\).pdf](https://www.andes.org.br/diretorios/files/renata/agosto2021/2%20abril%202021%20CARTA%20DO%20COMIT%c3%8a%20NACIONAL%20(1).pdf). Acesso em: 8 abr. 2022.

CONFED. **Documento de Orientação Técnica CONFED Nº 001/2019**. Disponível em: <https://www.confef.org.br/confef/conteudo/1856>. Acesso em: 7 abr. 2022.

EVANGELISTA, O. et al. **Desventuras dos professores na formação para o capital**. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

EVANGELISTA, O.; FIERA, L.; TITTON, M. **Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado**. UÀE, 14 de novembro de 2019. 2019. Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/debate-diretrizes-para-formacao-docente-e-aprovada-na-calada-do-dia-mais-mercado/>. Acesso em: 9 abr. 2022.

EVANGELISTA, O; TITTON, M. e CHAVES, P.M. Como destruir a universidade pública brasileira. **Contrapoder**, 27 de janeiro de 2022. Disponível em: <https://contrapoder.net/colunas/como-destruir-a-universidade-publica-brasileira/>. Acesso em: 7 abr. 2022.

EXAME. Kroton passa a se chamar Cogna e divide grupo em quatro empresas. **Exame**. 7 out 2019. Disponível em: <https://exame.com/negocios/kroton-passa-a-se-chamar-cogna-e-divide-grupo-em-quatro-marcas/>. Acesso em: 6 abr. 2022.

FIERA, L.; SOUZA, A. G.; EVANGELISTA, O. Arnaldo e o Future-se. **UAE**, 21/10/2019. 2019. Disponível em <https://universidadeaesquerda.com.br/debate-arnaldo-e-o-future-se/>. Acesso em: 8 abr. 2022.

FLORES, R. L. B. Com que passado se constrói um “Future-se” - a política de editais como um projeto conformador. In: **Instrumento**: Rev. Est. e Pesq. em Educação, Juiz de Fora, v. 21, n. 2, p. 152-167, jul./dez. 2019.

FREITAS, Helena C. L. de . CNE divulga Parecer sobre as DCNs para Formação Continuada. **Blog da Helena**. 20/09/2020. Disponível em: CNE divulga Parecer sobre as DCNs para Formação Continuada | FORMAÇÃO DE PROFESSORES – BLOG DA HELENA (formacaoprofessor.com). Acesso em: 12 abr. 2022.

KACHANI, M.. Mozart Neves: fui convidado para o MEC, Bolsonaro disse que foi fake News. **Exame**. 29/01/2019. Disponível em: <https://exame.com/brasil/mozart-neves-fui-convidado-para-o-mec-bolsonaro-disse-que-foi-fake-news/>. Acesso em: 2 abr. 2022.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

NEVES, Rosa M. C. das; PICCININI, Cláudia L. Crítica do imperialismo e da reforma curricular brasileira da Educação Básica: evidência histórica da impossibilidade da luta pela emancipação da classe trabalhadora desde a escola do Estado. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 10, n. 1, p. 184-206, maio 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/26008>. Acesso em: 6 abr. 2021.

NOZAKI, H.T. **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho**: mediações da regulamentação da profissão. Tese (Doutorado em Educação). Niterói: UFF, 2004.

SEKI, Allan Kenji. **O capital financeiro no Ensino Superior brasileiro (1990-2018)**. Florianópolis: Editoria em Debate, UFSC, 2021.

SOUZA, A. G.; MELGAREJO, M. M. Króton e a formação em Educação Física. **Boletim Informativo do MNCR**, Ano 18 – n. 1, janeiro - março, 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/11an00vu1h5e-OypEM7ILGwld59HhUrzi/view>. Acesso em: 7 abr. 2022.

UNDIME. **CNE aprova resolução que define as novas Diretrizes Curriculares para Formação de Professores e institui BNC-Formação**. 2019. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/07-11-2019-18-22-cne-aprova-resolucao-que-define-as-novas-diretrizes-curriculares-para-formacao-de-professores-e-institui-bnc-formacao>. Acesso em: 6 abr. 2022.

ZURITA, R. in OJEDA, Felipe. “Invisibilizar la muerte es uno de los pilares que sostiene al capitalismo.” 7 nov. 2019. **La tercera**. Disponível em: <https://www.latercera.com/culto/2019/11/07/raul-zurita-invisibilizar-la-muerte-es-uno-de-los-pilares-que-sostiene-al-capitalismo/#>. Acesso em: 6 abr. 2022.

ZURITA, R. **Cuadernos de guerra**. Santiago do Chile: Ediciones Tácitas, 2009.

CONTRIBUIÇÕES DO GTT FORMAÇÃO PROFISSIONAL E MUNDO DO TRABALHO DO COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE AO DEBATE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Eliane do Socorro de Sousa Aguiar Brito¹

Jônatas da Costa Brasil de Borba²

Márcia Morschbacher³

Melina Silva Alves⁴

Rodrigo Roncato Marques Anes⁵

Robson dos Santos Bastos⁶

Tiago Nicola Lavoura⁷

Introdução

Atendendo ao chamado do Comitê Nacional Contra as Atuais Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física (DCNSEF), responsável pela organização do livro “Formação de Professores/as em Educação Física: políticas e resistências”, este capítulo foi produzido por um coletivo que é parte integrante do atual mandato do Grupo de Trabalho Temático (GTT) Formação Profissional e Mundo do Trabalho do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE).

O seu conteúdo representa uma síntese do debate produzido e acumulado no interior de nosso GTT, e insere-se na primeira linha orientadora do livro: 1) Compreender como as DCNSEF estão na ordem de um projeto neoliberal de educação com implicações na formação de professores/as e para o mundo do trabalho. Nesse sentido, organizamos sua exposição da seguinte forma: a) a trajetória das reestruturações curriculares na formação de professores de Educação Física, considerando as DCNSEF de 2004 (Resolução CNE/CES n. 07/2004) e de 2018 (Resolução CNE/CES n. 06/2018); b) críticas às atuais DCNSEF (Resolução CNE/CES n. 06/2018); c) as posições históricas e construídas coletivamente pelo

¹ Professora da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

² Professor de Educação Física da Rede Municipal de Camaquã-RS (SMED) e da Rede Estadual do Rio Grande do Sul (SEDUC).

³ Professora da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

⁴ Professora Adjunta da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

⁵ Professor da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

⁶ Professor da Escola Superior Madre Celeste – ESMAC e da Rede Estadual de Ensino do Pará (SEDUC/PA).

⁷ Professor Titular da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

GTT Formação Profissional e Mundo do Trabalho sobre as DCNS e a formação de professores/as de Educação Física.

A trajetória das reestruturações curriculares na formação de professores de Educação Física (EF): da reabertura de debates ao silenciamento golpista na EF

A análise do movimento histórico relacionado às reestruturações curriculares na formação de professores de EF possibilita revelar a predominância de discursos e concepções diretamente associadas aos interesses de grupos dominantes, representantes do poder na sociedade de classes, que, por sua vez, impulsionam a área à adesão de pautas conservadoras e vinculadas ao projeto neoliberal de sociedade, educação e formação superior.

Ainda que asseguradas as contradições e a existência de grupos representantes da força contra-hegemônica, as reformulações das DCNSEF, em contextos anteriores e também na elaboração das atuais orientações curriculares, evidenciaram a existência de disputas. Mas, além disso, destacaram a força daqueles que sustentam projetos fundamentados no ideário produtivista e correspondentes aos interesses mercadológicos.

Esse aspecto mostra que os projetos de currículo e formação para os cursos de graduação em EF articulam-se a uma totalidade de medidas políticas, sociais e culturais. Medidas estas que, em meio à crise estrutural do capital, apresentam como mote a lógica de como o capital se comporta para controlar esta crise e que incide através de mediações na formação humana, já que a configuração de uma nova força de trabalho é entendida como necessária para dar sobrevida ao capital (ALVES, 2015; ALVES; LAVOURA; SANTOS JUNIOR, 2020).

A força representante do mercado ganhou maior expressão nas disputas em torno dos projetos de formação em EF a partir do final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, muito em função do desenvolvimento da indústria ligada ao *fitness* e da expansão de instituições de ensino superior (IES) privadas (FURTADO, 2021); mostrando, ainda, a presença articulada de setores ligados aos interesses mercadológicos e ao sistema CONFEF/CREFs, sobretudo nos debates promovidos pelas comissões de especialistas da área naquele contexto, que trataram de questões epistemológicas e concepções em torno dos modelos de formação (licenciatura e bacharelado) com a perspectiva de propor novo texto para substituir as DCNSEF de 1987 (Resolução CFE 03/1987) – ainda que esta já tivesse demarcado um viés

conservador ao instituir o bacharelado na área “[...] sob os argumentos que a formação do licenciado não dava as competências necessárias para as intervenções nos campos ‘não formais’, ou seja, para além do campo escolar, em especial para espaços de trabalho emergentes” (VENTURA; ANES, 2021, p. 22).

Todo esse processo, que envolveu debates em torno do projeto de formação para a EF, além de longo, foi disputado do ponto de vista político e acadêmico. Como descrito e analisado por Nozaki (2004; 2005), de 1999 até 2004, foram constituídas 4 comissões de especialistas na área da EF, que apresentaram propostas e projetos de formação, com posicionamentos acerca das questões que envolvem a definição do grau acadêmico – licenciatura e/ou bacharelado. Todos esses projetos foram submetidos à crítica e ao debate público, envolvendo a participação e a exposição de diferentes setores, dentre os quais destacamos o próprio GTT Formação Profissional e Mundo do Trabalho do CBCE e também a Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física (ExNEEF).

No entanto, ainda que seja possível reconhecer o campo de resistência e esforço daqueles que se opõem à dicotomização da formação e recusam um projeto de formação que atenda aos preceitos do mercado, “[...] na sequência do processo, não houve a coesão necessária na proposição/aprovação dos parâmetros definidos para compor [...]” (ANES et al., 2021, p. 590) uma nova proposta curricular para a formação em EF. Como resultado, foram produzidas e publicadas as DCNSEF de 2004, a partir da Resolução CNE/CES n. 07/2004 (BRASIL, 2004).

Sobre a referida Resolução, estudos anteriores⁸ debateram e demonstraram como incidiu na formação em EF, objetivando um esvaziamento da formação. Entendemos que, a partir dela, muito se debateu sobre a divisão entre licenciatura e bacharelado, mas pouco se preocupou com seu conteúdo, com os parâmetros teórico-metodológicos orientadores da formação.

E, tratando-se das DCNs, tanto dantes como agora, na definição inicial sobre a forma – se teremos cursos de licenciatura e/ou bacharelado, entrada inicial, configuração de saída, dupla habilitação etc., têm antecedido a decisão sobre o conteúdo do projeto formativo, sobre a concepção de formação e seus elementos essenciais de desenvolvimento, contribuindo assim para refrear possibilidades mais avançadas do desenvolvimento dos cursos (ALVES; MARTINS, 2021, p. 473).

⁸ Santos Júnior (2005), Alves (2010; 2015), Cruz (2009), Dutra (2013), Rodrigues (2007; 2014); Morschbacher (2012; 2016).

Ao analisar Projetos Político-Pedagógicos (PPP's) de 54 cursos de EF de Instituições Federais de Ensino Superior, entre eles, 33 de licenciatura e 21 de bacharelado, Alves (2015) constata que, após mais de uma década de aprovação da Resolução CNE/CES n. 07/2004 (BRASIL, 2004), hegemonicamente, os documentos dos cursos analisados apresentaram a ausência de fundamentos teórico-metodológicos que subsidiassem cientificamente o desenvolvimento de tais projetos de formação. Nesse sentido, o relativismo epistemológico, a negação da razão e da ciência, o esvaziamento de conteúdos e a divisão da formação materializaram-se como a realidade predominante na área.

As DCNSEF de 2004 demarcam um período de retrocesso para a formação em EF. Afinal, considerando as concepções defendidas e parâmetros teórico-metodológicos presentes na Resolução CNE/CES n. 07/2004 (BRASIL, 2004), essa contribuiu para legitimar um modelo de formação orientado pela ideia de produção de competências, com forte apreço pela regulamentação da profissão e valorização da competitividade como aspecto inerente ao mundo do trabalho (ANES, 2017).

Quanto à definição sobre o tipo de formação, o conteúdo das DCNSEF de 2004 faz referência à Graduação em EF, e não ao bacharelado. No entanto, muitos setores assumiram e reforçaram que tal Resolução trata da formação do bacharelado, ainda que no texto não haja qualquer menção à ideia de divisão da atuação profissional (FURTADO, 2020). Furtado (2020) explica que a divisão pode ser compreendida na Resolução CNE/CES n. 07/2004 (BRASIL, 2004) apenas de forma implícita, mas, de todo modo, não impediu que, predominantemente, fosse defendida, entre os diferentes setores na área, a ideia de que o documento demarca, de forma nítida, a divisão na formação e atuação profissional em EF.

Em concordância com Ventura e Anes (2021, p. 25), entendemos que essas defesas em favor de assegurar o divisionismo na formação e na atuação, a partir da dicotomia licenciatura e bacharelado, estiveram e ainda estão apoiadas em especulações desconexas, com argumentações inconsistentes, como os casos nos quais se consideram que:

E, tratando-se das DCNs, tanto dantes como agora, na definição inicial sobre a forma – se teremos cursos de licenciatura e/ou bacharelado, entrada inicial, configuração de saída, dupla habilitação etc., têm antecedido a decisão sobre o conteúdo do projeto formativo, sobre a concepção de formação e seus elementos essenciais de desenvolvimento, contribuindo assim para refrear

possibilidades mais avançadas do desenvolvimento dos cursos (ALVES; MARTINS, 2021, p. 473).

Vale ressaltar ainda que a ênfase na dicotomização na formação foi reforçada na área, sobretudo com a Resolução CNE/CES n. 07/2004, como perspectiva de desvalorização do professor, associando sua formação a algo menos complexo, cujo trabalho expressa menor valor, por isso, sustentado em conhecimentos técnicos e referentes à prática. Isso tudo para valorizar na área da EF a ideia de profissão, de caráter neoliberal, como expressão de maior reconhecimento frente ao mercado, criando um fetichismo em torno dessa ideia (ANES, 2017).

Assim, evidencia-se que, no atual estágio de desenvolvimento do modo de produção e reprodução da vida, o acirramento da luta de classes se expressa na formação humana, na formação de professores e na formação de professores de EF, em uma de suas instâncias, através da desqualificação ainda no momento da qualificação. Por isso, as orientações que incidem sobre as proposições formativas das instituições de ensino superior, nesse caso, as DCNSEF, apresentam-se como essenciais mediadoras da formação dos trabalhadores também na EF, podendo contribuir para qualificar/desqualificar a formação na área.

Como demonstrado por Maciel (2021) e Anes et al. (2021), após mais de uma década de aprovação da Resolução CNE/CES n. 07/2004, abre-se na EF nova possibilidade de discussão em torno do projeto de formação, que culminou no processo de elaboração de novas DCNSEF para a área. O período de discussão se arrastou de 2014 a 2018, com maior expressividade em 2015, com a aprovação de uma minuta de projeto de resolução (BRASIL, 2015a) para a construção de novas diretrizes curriculares. Tal minuta propunha a extinção do bacharelado e acenava para a possibilidade de uma formação unificada. Em vista disso, apresentou-se, mesmo que restrito ao debate de forma, a possibilidade de alteração dos parâmetros teórico-metodológicos orientadores da formação na área, pois a forma, embora não determinante, contribui para alterar o conteúdo.

Maciel (2021) indica que esta minuta de resolução foi objeto de intensos debates e também de audiências públicas⁹, e fez a área mobilizar-se, incitando a

⁹ A primeira audiência pública foi solicitada por um coletivo de professores de Goiânia, foi realizada na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), em 15 de outubro de 2015, em que o Conselheiro Paulo Barone anunciou a existência de uma comissão no CNE que trabalhava na revisão das DCNEF. Outra audiência pública foi realizada no dia 11 de dezembro de 2015, na sede do CNE em Brasília, em que a minuta de Resolução foi apresentada com o anunciado propósito de incitar o debate na área, trazendo como ponto mais polêmico a possibilidade de extinção do bacharelado (FURTADO et al., 2016).

exposição de diferentes posicionamentos e concepções, sobretudo quanto ao modelo de formação pelo viés da licenciatura e do bacharelado. O que, conforme Furtado (2021), não impediu que tal documento fosse imediatamente refutado pelo setor conservador da área, que expressa o posicionamento dominante, representado pela força política daqueles que defendem a restrição na atuação profissional e um modelo de formação mediado pelas determinações do mundo do trabalho, dentre os quais destaca-se o Sistema CONFEF/CREF, a Pós-Graduação *Stricto Sensu* fortemente articulada com os cursos de bacharelado, e os pesquisadores da área que alimentam o anseio de consolidar uma formação em EF direcionada especificamente à escola.

Em sequência, é importante destacar que o debate iniciado foi posteriormente silenciado em decorrência do golpe midiático-jurídico-parlamentar de 2016: “Nos primeiros acordos do Governo Michel Temer foi arquivada a minuta do projeto de resolução para as novas DCNSEF [...] que encaminhava uma proposta de formação única [...] pela licenciatura” (ANES et al., 2021). Tornando-se momento oportuno para que os setores mais conservadores¹⁰ da área se organizassem para conseguir o cancelamento da minuta de 2015 e estabelecer influências junto ao CNE para a produção de um novo texto como proposta para as DCNSEF.

As condições políticas e objetivas desse referido contexto inviabilizaram a possibilidade de alcançar ações coletivas mais organizadas por parte dos setores e grupos que atuavam numa perspectiva de resistência e que almejavam a produção de novos debates públicos, com vistas à elaboração de uma proposta mais representativa de um ideário de formação crítico, sólido e contrário ao fracionamento do conhecimento e especialização da intervenção.

Desse modo, em 2018, após uma tramitação não transparente, foi aprovado e publicado o Parecer CNE/CES n. 584/2018 e a Resolução CNE/CES n. 06/2018 (BRASIL, 2018), que institui as DCNSEF dos Cursos de Graduação em EF e dá outras providências, retomando a possibilidade da formação em bacharelado na área, e tendo o sistema CONFEF/CREFs como a única entidade citada na elaboração do documento.

Se antes do golpe o sistema CONFEF/CREFs era mais um ator dentre os que debatiam a Minuta de 2015, após o golpe jurídico-parlamentar de 2016 ele virou o interlocutor privilegiado aparente, portanto consigo os interesses mais afinados à lógica patronal. No

¹⁰ “Formado por segmentos do empresariado da educação e do *fitness*, com articulação nos cursos de formação, que se amparam nos Conselhos Federal/Regionais de Educação Física e que constituem o campo conservador da área” (ANES et al., 2021, p. 590).

plano mais geral da política brasileira, o golpe jurídico-parlamentar e a agudização neoliberal em curso abriram a porta de vez para as forças mais conservadoras e reacionárias; no plano específico da [Educação Física] não foi diferente, pois o conselho profissional e aqueles a quem representa também se beneficiaram desse momento (MACIEL, 2021, p. 572).

Vale destacar que é em meio a intensos retrocessos pós golpe-jurídico-parlamentar-midiático que, em 2016, foi iniciado um desmonte do CNE, que afetou não apenas a EF com a aprovação da Resolução CNE/CES n. 06/2018 (BRASIL, 2018), como também a formação de professores com a revogação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNS) para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, consolidada pela Resolução CNE/CES n. 02/2015 (BRASIL, 2015b), e a aprovação da Resolução CNE/CES n. 02/2019, estabelecida como nova DCNS e conhecida também como Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). O que mostra que o rebaixamento da formação na EF articula-se ao enfraquecimento, à desqualificação e ao esvaziamento da formação de professores (ANES et al., 2021; MACIEL, 2021).

A Resolução CNE/CP n. 02/2015 (BRASIL, 2015b), aprovada após um amplo debate na área da formação de professores, contribuía substancialmente para a superação da falsa dicotomia entre licenciatura e bacharelado ao possibilitar a existência de “[...] proposituras originais para superar a fragmentação da formação por meio de sólida formação teórica e interdisciplinar, unidade teoria-prática, trabalho coletivo, compromisso social e valorização do profissional da educação [...]” (FNPE, 2019, n. p.). Essa resolução, além de contribuir para a elevação teórica dos cursos de licenciatura a partir da defesa da unidade entre a formação inicial e a formação continuada, da necessidade de valorização dos professores, da sua carreira, e das suas condições de trabalho, possibilitava avançar no debate específico sobre a concepção da licenciatura ampliada em EF, na medida em que nela a docência era compreendida como elemento central da proposta, opondo-se às concepções que defendem o aligeiramento, a simetria invertida e a divisão da formação inicial.

Destacamos que a reabertura de debates na área e a aprovação de uma resolução importante para fortalecer a formação inicial e continuada de professores foi realizada em um governo democraticamente eleito. Todavia, esse pequeno avanço foi silenciado durante o governo ilegítimo de Michel Temer e foi no governo de Bolsonaro, com a ascensão da extrema direita e fundamentalista, que o

retrocesso se objetiva tanto na EF quanto na formação de professores.

Entendemos que se materializa hoje na EF e na formação de professores (BNC-Formação) uma mediação compulsória que se realiza através de diretrizes curriculares golpistas, aprovadas em meio ao silêncio e à implementação acrítica da lógica do capital na formação. A seguir, realizamos o exercício de crítica às atuais DCNSEF (Resolução CNE/CES n. 06/2018), considerando o processo de elaboração e o seu conteúdo.

As críticas às atuais DCNS: processo de elaboração e conteúdo

A formação de professores em EF no Brasil não pode ser amplamente analisada e compreendida descolada e isolada do processo mais geral de formação de professores e de formação humana das últimas décadas no interior da política educacional brasileira. De igual forma, é fundamental localizar e apreender as determinações que a quadra histórica contemporânea do modo de produção e reprodução da vida social em sua totalidade imputa a esse processo de formação.

A política educacional implementada desde os anos de 1990 em nosso país tem nítido viés de correspondência com as transformações que envolvem a totalidade social configurada pelas tentativas de restauração do capital, em operação desde os fins da década de 1970 num contexto de crise sistêmica e estrutural da sociedade tardo-burguesa (MÉSZÁROS, 2011).

Tal processo de restauração se dá pela reestruturação produtiva do sistema capitalista de produção, com as acentuadas transformações ocorridas no mundo do trabalho, causadas pela revolução científica e técnica sem precedentes na microeletrônica, informática, física e química, impacta profundamente os circuitos produtivos e cristaliza uma nova morfologia do processo de produção de bens materiais e imateriais, o que vem demandando, pela ótica do capital, um processo de formação de trabalhadores de novo tipo, mais flexíveis, com capacidade adaptativa às exigências do mercado (ANTUNES, 2020).

Nessa toada, hipertrofia-se um projeto de educação demandado pela classe empresarial e organismos multilaterais do capital que, sob um nebuloso ideário pedagógico, entoando mantras como ‘educação empreendedora’, ‘aprendizagens e metodologias ativas’, ‘qualificação modernizadora’, ‘competências e habilidades’,

'foco nas aprendizagens significativas', 'educar para as TICs'¹¹, dentre outros, objetiva esconder a real tendência colocada, pela própria dinâmica contemporânea do capitalismo mundializado em crise estrutural, de educar para o desemprego, para a informalidade, a precarização e a exploração (FRIGOTTO, 2010; LAVAL, 2019).

A hipertrofia da financeirização do capitalismo, com o inchaço dos mercados imobiliários, nos mercados de ações, e emissões desenfreadas de moeda pelos bancos centrais, bem como a mundialização da implementação das políticas privatistas neoliberais, com as 'desregulações', 'aberturas de mercado', 'políticas de austeridade', e outras, não tem dado conta de solucionar os eventos catastróficos do capital em meio à sua própria crise. Ao contrário, temos assistido a uma administração desesperada de seus processos críticos internos, com profundos elementos de barbarização da vida social.

Nesse quadro da dinâmica do capitalismo contemporâneo, a educação, a escola e a formação dos indivíduos têm sido objeto de disputa pelos organismos, agências, setores e aparelhos das classes dominantes (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007). Busca-se a translação da lógica do capital para todos os processos sociais, com destaque para o campo educacional, criando-se uma ambiência ideo-cultural e política privilegiada para a sua implementação.

O apelo feito à participação da chamada sociedade civil nas políticas públicas e nas práticas educacionais conferiu a abertura necessária para que a classe empresarial organizada pudesse pautar o projeto de formação em questão. Assim, por meio de suas fundações, somados os organismos internacionais, tais como Banco Mundial, Organização das Nações Unidas, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Banco Interamericano de Desenvolvimento, Fundo Monetário Internacional, dentre outros, tem-se desenvolvida toda uma política mundializada com foco no consenso global de que a educação deve estar subsumida ao desenvolvimento da economia capitalista, conforme as características dos países desenvolvidos e subdesenvolvidos no escopo das relações internacionais de centro ou de periferia mundial.

Por meio de comissões internacionais, como a Comissão Internacional de Educação para o século XXI da UNESCO e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), com suas conferências e programas, como a Conferência

¹¹ Tecnologia da Informação e Comunicação.

Mundial “Educação para Todos”, o Fórum Mundial de Educação e o Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina e Caribe (PREAL), uma rede mundializada de reforma da educação tem sido implementada pelo menos nos últimos 40 anos em nível mundial – vide a Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação e, especificamente no Brasil, o movimento Todos pela Educação.

Os pilares desse projeto empresarial e neoliberal para a educação sustentam-se em quatro pressupostos de desenvolvimento: privatização, gerencialismo, responsabilização e flexibilização. Com o discurso de que as melhores práticas em educação são aquelas que envolvem não só a política estatal, mas, a participação da sociedade civil, busca-se disseminar a privatização por meio das parcerias público-privado e da ampliação do envolvimento do setor empresarial na educação. De igual forma, apregoa-se que as ações administradas sob a lógica gerencial do setor empresarial tendencialmente trazem melhores resultados para a educação pública, com práticas monitoradas e ações avaliadas sob a tutela de uma gestão mais modernizadora e eficiente, otimizando recursos e construindo uma abordagem mais competitiva aos ditames das comparações de resultados em nível internacional.

Assim, percebemos o aprofundamento da relação capital/trabalho em diferentes áreas, a exemplo da EF brasileira, que, nas últimas décadas, tem sofrido determinações importantes no campo da formação de professores/as da área, a exemplo das (novas) DCNSEF (Resolução CNE/CES nº 06/2018). Partimos desse pressuposto pela compreensão de que essa resolução busca contribuir para uma formação de trabalhadores/as de EF atrelada ao modo de produção capitalista, as/os quais devem adquirir, a partir das exigências do mercado, as capacidades e as habilidades típicas do privilégio da servidão (ANTUNES, 2020).

Esse aspecto se mostra nas duas áreas de conhecimento propostas no texto das (novas) DCNSEF – Etapa Comum e Etapa Específica – mantendo-se muito próximo ao que foi elaborado pelas Comissões de Especialistas de Ensino em EF (COESP-EF) na primeira proposta das DCNS para EF em 2004, pois esta, apesar de extinguir a dupla habilitação contida na Resolução CFE nº 03/87, criando duas áreas de conhecimento na estrutura curricular – Conhecimento Identificador da Área (CIA) e Conhecimento Identificador do Tipo de Aprofundamento (CITA) –, acabou contemplando ainda mais a relação capital/trabalho com a dinâmica de

aprofundamento¹² em diversas áreas como lazer, dança, esportes, ginástica, escola, dentre outras, privilegiando o bacharelado (VENTURA, 2005).

Assim, a Resolução CNE/CES nº 06/2018 se mantém na lógica do capital e repagina a fragmentação da formação ao manter a diferenciação dos conteúdos programáticos na formação do licenciado e do bacharel, conforme está exposto em seus artigos 15¹³ e 18¹⁴. Essa é uma característica muito comum em um modelo neoliberal de formação de professores, cuja lógica da pedagogia das competências e da simetria invertida prevalece no desenvolvimento do currículo dos cursos de licenciatura, e é o que está posto no coro da Resolução CNE/CES nº 06/2018:

Art. 8º A etapa comum deverá proporcionar atividades acadêmicas integradoras tais como: b) disciplinas de **aproximação ao ambiente profissional** de forma a permitir aos estudantes a **percepção acerca de requisitos profissionais, identificação de campos ou áreas de trabalho e o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas interativas com espaços profissionais, inclusive escolas de educação básica e média** (BRASIL, 2018, p. 2, grifo nosso).

De acordo com Santos Júnior (2005), a pedagogia das competências na formação de professores é uma proposta de ensino que dá ênfase ao individualismo, porque o indivíduo é ensinado a se tornar o responsável por sua formação. O professor deve promover a competição entre os alunos por conta da corrida de acesso aos conhecimentos que darão ao futuro profissional a competência necessária para atuar de forma adequada às necessidades exigidas pelo mercado de trabalho. Destarte, se alimentam na formação dos profissionais da área os fetiches comuns da profissão, pois a pedagogia das competências não se preocupa em explicar as múltiplas relações que o trabalho docente pode ter com o contexto

¹² Esta foi a ideia do 3+1 na EF – 3 anos de estudos de conhecimento básico e 1 ano de aprofundamento nas diversas áreas de interesses.

¹³ Art. 15. Os cursos de Licenciatura em Educação Física, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, devem garantir uma formação profissional adequada aos seguintes conteúdos programáticos: a) Política e Organização do Ensino Básico; b) Introdução à Educação; c) Introdução à Educação Física Escolar; d) Didática e metodologia de ensino da Educação Física Escolar; e) Desenvolvimento curricular em Educação Física Escolar; f) Educação Física na Educação Infantil; g) Educação Física no Ensino Fundamental; h) Educação Física no Ensino Médio; i) Educação Física Escolar Especial/Inclusiva; j) Educação Física na Educação de Jovens e Adultos; e k) Educação Física Escolar em ambientes não urbanos e em comunidades e agrupamentos étnicos distintos (BRASIL, 2018, p. 4).

¹⁴ Art. 18. [...] a formação do Bacharel em Educação Física deverá [...] ser concebida, planejada, operacionalizada e avaliada, qualificando-o para a intervenção profissional em treinamento esportivo, orientação de atividades físicas, preparação física, recreação, lazer, cultura em atividades físicas, avaliação física, postural e funcional, gestão relacionada com a área de Educação Física, além de outros campos relacionados às prática de atividades físicas, recreativas e esportivas [...] (BRASIL, 2018, p. 5).

social, desvirtuando e camuflando as contradições existentes na profissão.

Consideramos que o caráter da formação acadêmica posto nas (novas) DCNSEF também está baseado na simetria invertida, ou seja, o processo de formação dá-se a partir de valores hegemonicamente técnico-profissionais por conta de sua relação com o desenvolvimento econômico capitalista. A formação profissional, com base neste modelo, obriga as instituições de ensino a relacionarem, de forma pragmática, os conhecimentos curriculares à dinâmica comum de sala de aula, o que caracteriza a dita simetria invertida. Para Mello (2000, p. 102):

[...] a formação do professor precisa tomar como ponto de referência, a partir do qual orientará a organização institucional e pedagógica dos cursos, a simetria invertida entre a situação de preparação profissional e o exercício futuro da profissão. As diretrizes que se seguem procuram avançar nessa característica, buscando tornar coerente a formação do professor com a simetria existente entre essa formação e o futuro exercício da profissão.

Logo, se o conhecimento mais valorizado da formação inicial é o advindo do cotidiano e pessoal, então, a formação deixa de abordar os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos construídos pela humanidade ao longo de sua história. Mesmo quando é exigido algum tipo de conhecimento advindo do campo da ciência, este é substituído pelo conhecimento das competências e habilidades requeridas pela prática cotidiana (DUARTE, 2010). Essa é a lógica pautada na formação da Etapa Específica do professor/profissional de modelo de educação que aprofunda o processo de fragmentação da área e está em consonância com a defesa do setor conservador/cooperativista da EF.

Outro aspecto que destacamos nas (novas) DCNSEF, diz respeito aos objetos de estudo contidos no documento, restritos a apenas dois, os quais devem orientar os cursos no processo de (re)formulação de seus currículos.

A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação **a motricidade ou movimento humano, a cultura do movimento corporal**, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, das lutas e da dança, visando atender às necessidades sociais no campo da saúde, da educação e da formação, da cultura, do alto rendimento esportivo e do lazer (BRASIL, 2018, p. 1, grifo nosso).

A *priori* tal questão pode parecer um avanço, haja vista que, na Resolução CNE/CES nº 07/2004, apenas um objeto de estudo era proposto, contudo, temos

que considerar que o Parecer CNE/CES nº 58/2004 reconhecia diferentes termos e expressões utilizadas pela comunidade da EF, os quais definem diferentes objetos de estudo e de intervenção acadêmico-profissional, como podemos aferir no excerto da Resolução de 2004:

Entre os termos e expressões recorrentes na área, pode-se destacar: exercício físico, atividade física, movimento humano, atividade recreativa, atividade esportiva, atividade físico-esportiva, atividade corporal, cultura física, cultura do movimento, cultura do movimento humano, cultura corporal, cultura corporal de movimento, corporeidade, motricidade, entre outros (BRASIL, 2004, p. 7-8).

Portanto, as DCNSEF de 2004 permitiam que as Instituições de Ensino Superior (IES) pudessem definir outro objeto de estudo. Já na Resolução CNE/CES nº 06/2018, isso deixou de ser possível, indicando apenas a motricidade (ou movimento humano) e a cultura do movimento corporal como objetos de estudo que devem servir de referência à formação do professor/profissional de EF no Brasil, os quais pressupõem sustentabilidade apenas às produções teóricas associadas às abordagens desenvolvimentista (TANI et al., 1988) e crítica emancipatória (KUNZ, 2006).

A primeira, integradora das “teorias não críticas” educacionais (SAVIANI, 2006), busca compreender os condicionantes objetivos a partir do desenvolvimento motor. A última, apesar de adotar uma postura crítica da realidade, pois traz uma base teórica a partir dos estudos de Habermas, Paulo Freire e da Escola de Frankfurt, apresenta limites para o desenvolvimento de uma educação que promova a emancipação humana, pois, de acordo com Taffarel e Morschbacher (2013), a emancipação humana sustentada nessa abordagem de ensino da EF ocorre por intermédio da ‘linguagem’, de maneira dialógica, por meio da ação comunicativa entre os sujeitos, ao invés de considerar a emancipação como resultado de um processo de transformação social diretamente vinculado à necessária ruptura com a atual forma do capital organizar a vida.

Em diálogo com essa nossa percepção, encontramos, em Mészáros (2008), o anunciado de que é incorrigível a lógica da relação capital e educação sem mudança na sociabilidade social.

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da

sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança (MÉSZÁROS, 2008, p. 25).

Contrários a todos esses aspectos que compõem o modelo de formação, compactuamos com o setor progressista/revolucionário da EF, o qual é favorável à presença de uma proposição de formação profissional contrária ao fortalecimento da pedagogia das competências e da simetria invertida. Dessa forma, consideramos que a EF, tal como defendida por Taffarel et al. (2007, p. 46), deve ser caracterizada:

[...] historicamente pelo trabalho pedagógico da docência no campo da cultura corporal, ou seja, a atividade pedagógica no trato com o conhecimento da cultura corporal. Em qualquer campo de trabalho, seja de produção de bens materiais ou imateriais – educação, lazer, saúde, competição de alto rendimento, produção de tecnologias esportivas e outros – a atividade pedagógica e o trato com o conhecimento da cultura corporal são as bases da formação acadêmica e do trabalho do professor de Educação Física. Isso aponta para a necessidade de considerarmos o princípio estruturação do conhecimento científico no currículo de formação de professores.

Por fim, uma “sólida formação teórica de base multidisciplinar e interdisciplinar na perspectiva da formação omnilateral” (TAFFAREL et al., 2007, p. 46) é um caminho possível, desde que possamos estar articulados e garantir nossa representatividade nas diferentes instâncias decisórias da política nacional e, principalmente, na constituição das propostas curriculares das Instituições de Ensino Superior (IES) espalhadas pelo Brasil. Nesse contexto, a mediação que poderá ser desenvolvida pela categoria dos professores dessas instituições poderá ser a não concretude da proposta de formação que está posta nas DCNSEF/2018. Para isso, é necessário garantir espaços democráticos de debates e discussões nas instituições, espaços que promovam reflexões, socialização de diferentes produções acadêmicas nesse campo e que possibilitem a criação de estratégias, no sentido de construir uma resistência ao atual desenho curricular para a formação do professor de EF. Para além disso, é necessário ainda estarmos articulados aos movimentos revolucionários que pautam a formação de caráter ampliado.

As posições históricas e construídas coletivamente pelo GTT Formação Profissional e Mundo do Trabalho

O processo histórico de aprovação das distintas DCNs nunca se deu de forma consensual por todos os grupos sociais organizados. Foi marcado por um intenso

embate na disputa por projetos de formação humana antagônicos. Nesse cenário, podemos localizar as contribuições advindas de ações do grupo de trabalho de licenciaturas da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), os fóruns em instituições de Ensino Superior, como o caso dos fóruns de Licenciaturas da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade de Campinas (UNICAMP), além de fóruns mais amplos, como o fórum nacional em defesa da escola pública e o fórum de educação do campo (TAFFAREL, 1993; SANTOS JÚNIOR, 2005).

Registramos, também, a manifestação dos Dirigentes das Escolas de EF, do CBCE, do MNCR e da ExNEEF. Essas organizações científicas sociais estavam envolvidas com as discussões realizadas em âmbito nacional, e, através de cartas públicas, fóruns, congressos etc., organizaram ações resistivas às medidas tomadas pelo CNE, solicitando, dessa forma, uma discussão ampliada (NOZAKI, 2003; FIGUEIREDO, 2005; SOARES; ATHAYDE; LARA, 2020).

Foi nesse contexto, complexo e contraditório, que o GTT Formação Profissional e Mundo do Trabalho foi criado em 1996, reunindo-se pela primeira vez em 1997¹⁵. Nesse mesmo período, a regulamentação da profissão de EF e a discussão em torno das DCNSEF ganharam centralidade e relevância. Em 1998, a Comissão de Especialistas em Educação Física (COESP/SESu/MEC) formalizou a primeira proposta substitutiva da Resolução CFE Nº 03/87, de 16 de junho de 1987 (BRASIL, 1987). (NOZAKI, 2020).

Desde então, como ressalta Nozaki (2020), teve início um processo denso e carregado de embates, que culminou na elaboração da Resolução CNE/CES Nº 07/2004 (BRASIL, 2004a), subsidiada no Parecer CNE/CES Nº 058/2004, de 18 de fevereiro de 2004 (BRASIL, 2004b). Antecede a aprovação dessa Resolução, a aprovação da Resolução CNE/CP Nº 01, de 18 de dezembro de 2002 (BRASIL, 2002a), dispositivo orientador de todas as licenciaturas (AGUIAR, 2009).

Soares et al. (2016) ressaltam que a promulgação da Resolução CNE/CES Nº 07/2004 (BRASIL, 2004a) acarretou implicações para a área, dentre essas, a interpretação limitante e corporativista de atuação profissional produzida pelo CONFEF, contrariando até mesmo o CNE, órgão máximo nas funções normativas e deliberativas da legislação educacional. Abriu-se um período de engessamento e

¹⁵ Ver informações sobre o GTT em: <<https://www.cbce.org.br/>>.

judicialização sobre a atuação profissional dos/as egressos/as de EF.

Ao considerar os embates em torno das DCNSEF, o GTT Formação Profissional e Mundo do Trabalho escreveu, em Vitória/ES, a “Carta de Vitória” (CBCE, 2003), destinada à Direção Nacional do CBCE e aos sócios. A intenção foi contrapor-se ao Parecer CNE/CSE 0138/2002, de 03 de abril de 2002 (BRASIL, 2002b), especialmente, à dimensão que indicava a delimitação profissional, ainda no processo de formação inicial e, por outro lado, apresentar um texto substitutivo, que contemplasse o conjunto de argumentos e posicionamentos referentes à formação, construído e sistematizado ao longo dos anos.

A “Carta de Vitória” (CBCE, 2003) é considerada um documento síntese do posicionamento do GTT Formação Profissional e Mundo Trabalho (FURTADO, 2020; NOZAKI, 2020). A síntese elaborada por Taffarel e Lacks (2005) e reafirmada por Soares et al. (2016) ressalta cinco questões centrais: 1) a divisão da formação em licenciatura e bacharelado; 2) refere-se ao objeto de estudo da área “o movimento humano”; 3) a concepção de formação adotada segue o modelo das competências; 4) sobre o conhecimento específico da área tratado de forma reducionista; 5) refere-se ao aligeiramento na formação, com a diminuição do tempo de duração do curso.

Relativamente ao debate mais recente em torno das DCNS para a formação de professores de Educação, considerando o período que corresponde à apresentação da minuta de DCNS em 2015 pelo CNE até a publicação da Resolução CNE/CES 06/2018, o GTT Formação Profissional e Mundo do Trabalho ratificou sua posição construída coletivamente em torno da defesa da formação unificada/licenciatura ampliada. Destaque-se, nesse processo: 1- a participação de representantes do GTT na audiência pública realizada pelo CNE em Brasília/DF em dezembro de 2015; 2- a resposta do GTT à demanda da Direção Nacional do CBCE aos GTT no primeiro semestre de 2016 para debater internamente e elaborar posicionamento sobre as alterações das DCNS (proposta de 2015); 3- o envio de ofício ao professor Luiz Roberto Liza Curi, membro da Câmara Ensino Superior do CNE, com contribuições do GTT para a reformulação das DCNS – Educação Física (fevereiro de 2017).

Constam em seu posicionamento um conjunto de indicadores que consolidam a posição construída coletivamente no interior do GTT em torno da formação unificada/licenciatura ampliada, a saber:

- a) A produção dos últimos cinco Conbrace (ano de referência 2016) indica,

hegemonicamente, a crítica à fragmentação da formação em EF e a defesa de uma formação generalista (denominada também de licenciatura de caráter ampliado).

b) A divisão da formação, além descaracterizar a área da EF, dividiu os professores de EF em duas categorias (licenciados e bacharéis), colocando trabalhador contra trabalhador e/ou em concorrência – com o que se perde “a noção de coletividade e de classe” e tem-se “dificuldade de compreender as dimensões do mundo do trabalho numa perspectiva de totalidade – o que pode ser recuperado com a formação única” (CBCE, 2016, p. 40).

c) A compreensão de que o elemento que garante a identidade e a especificidade do trabalho dos professores de EF nos diversos campos de trabalho é o trabalho pedagógico com a cultura corporal – ressalte-se que este objeto de estudo não se modifica com o campo de intervenção.

d) Contatam-se no interior das instituições que deliberaram pela divisão da formação dificuldades de distinção entre a formação em licenciatura e em bacharelado, na medida em que poucas disciplinas são específicas a cada uma delas. Isso demonstra “uma proximidade concreta entre as duas formações” (CBCE, 2016, p. 40);

e) A formação em licenciatura é mais ampla do que no bacharelado, dado que ela atende à Resolução CNE/CES 07/2004 e às Resoluções CNE/CP 01/2002 e 02/2022 (DCNS voltadas aos cursos de licenciatura);

f) A posição do GTT é pela formação única e a defesa da licenciatura de caráter ampliado ensejou a sua articulação com o Fórum das Licenciaturas com Formação Ampliada, em atividades realizadas nos encontros de São Luís/MA (em 2012), Goiânia/GO (2012), Brasília (2013) e Salvador (2013), além de reuniões do Fórum nos Conbrace/Conice (CBCE, 2016).

Desse conjunto de indicadores, o GTT Formação Profissional e Mundo do Trabalho ratificou junto ao CBCE, portanto, o seu posicionamento pela formação única, manifestando concordância com a proposta de DCNS para a formação em EF e apresentada pelo CNE em 2015.

Quanto às atuais DCNSEF, o GTT evidencia que seu conteúdo não contempla ao que fora discutido no processo de elaboração (como nas audiências públicas, proposições à minuta de DCNS (2015), diálogos interinstitucionais e com o CNE), além de apresentar lacunas e imprecisões legais com impactos na formação e atuação profissional – a exemplo das duas etapas, comum e específica e a

indefinição quanto à forma e critérios da opção pela etapa específica pelo graduando (GTT FORMAÇÃO, 2019), além dos aspectos já analisados nas seções anteriores deste texto.

Conclusões

Neste texto, buscamos sintetizar o conteúdo das posições e proposições do GTT Formação Profissional e Mundo do Trabalho do CBCE diante das DCNSEF (sobretudo, a Resolução CNE/CES n. 06/2018) articuladas com a produção científica que contribui para a sustentação delas, reconhecendo, por um lado, as conexões do projeto de formação apresentando pelas DCNSEF com a crise do modo de produção capitalista, e, por outro, o movimento de resistência a esse projeto, expresso na proposta da Licenciatura Ampliada – a qual é construída, debatida e reivindicada por setores progressistas no interior das instituições de ensino superior, das entidades científicas e pelos movimentos organizados.

Por isso, indicamos que a luta por uma formação de qualidade na área, que se oponha diametralmente à lógica do capital, apresenta-se como pedra angular para o desenvolvimento de um projeto formativo superador em seu conteúdo e forma. Precisamos atuar nas reformas curriculares levando em conta as contradições, buscando, obviamente, a resolução pela sua afirmação positiva. Isto é, apresenta-se a necessidade de disputarmos a direção da formação de professores de EF, uma vez que consideramos essencial, para a disputa dos rumos mais gerais da formação humana, a formação de professores engajados à luta pela elevação do padrão cultural da classe trabalhadora.

Referências

AGUIAR, E. S. S. **Análise do processo de reformulação do projeto político pedagógico do curso de educação física da UEPA: ação regulatória e emancipatória.** 2009. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém/PA, 2009.

ALVES, M. S. **Divisão social do trabalho e alienação na formação de professores de educação física da UFS: o estágio supervisionado/prática de ensino enquanto síntese dialética dos projetos em disputa.** 2010. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2010.

_____. **Formação de professor e crise estrutural do capital: a necessidade histórica de uma formação para a transição de modo de produção e reprodução da vida.** 2015. 350f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

- ALVES, M. S.; LAVOURA, T. N.; SANTOS JUNIOR, C. de L. Política de Formação de Professores e a destruição das forças produtivas: BNC-formação em debate. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 37, p. 553-577, Edição Especial, 2020.
- ALVES, M. S.; MARTINS, R. L. del R. Formação em Educação Física no Brasil: realidade contradições e possibilidades. **Revista Formação em Movimento**, Seropédica, v. 3, i. 2, n. 6, p. 467-478, jul./dez. 2021.
- ANES, R. R. M. **Educação física e função social docente**: ideário pedagógico, formação e concepções de professor. São Leopoldo: Oikos; Anápolis: Editora UEG, 2017.
- ANES, R. R. M. et al. As políticas públicas da formação em educação física e sua interface com a revisão curricular imposta pelas DCNSEF. **Revista Formação em Movimento**, Seropédica, v. 3, i. 2, n. 6, p. 467-478, jul./dez. 2021.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 2. ed. revista e ampliada. São Paulo: Boitempo, 2020.
- BRASIL. **Minuta de Projeto de Resolução para audiência Pública de 11 de dezembro de 2015**. Conselho Nacional de Educação: Brasília, 2015a.
- _____. **Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília: MEC, 2015b.
- _____. **Resolução CNE/CES nº 6, de 18 de dezembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Brasília: MEC, 2018.
- _____. **Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília: MEC, 2019.
- _____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Brasília: MEC, 2002a.
- _____. **Parecer CNE/CES nº 0138, de 03 de abril de 2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física. Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2002b.
- _____. **Resolução CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2004a.
- _____. **Parecer CNE/CES nº 58, de 18 de fevereiro de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2004b.
- CBCE. **Sobre as mudanças das Diretrizes Curriculares da Educação Física**: relatório de reflexões em/de GTTs-CBCE. Jun. 2016. Mimeografado.
- CRUZ, A. C. S. **O embate de projetos na formação de professores de educação física**: além da dualidade licenciatura - bacharelado. 2009. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.
- DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.;

- DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49.
- DUTRA, G. C. Z. **Contribuições para a análise das bases teóricas que fundamentam as propostas de formação de professores de Educação Física**. 2013. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- FIGUEIREDO, Z. C. (Org.). **Formação Profissional em Educação Física e Mundo do Trabalho**. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.
- FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- FURTADO, R. P. Novas Diretrizes e antigos debates: uma análise das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Educação Física - Resolução CNE/CES 06/2018. In: SOARES, M. G.; ATHAYDE, P.; LARA, L. (Org.). **Formação profissional e mundo do trabalho**. Natal: EDUFERN, 2020.
- FURTADO, R. P.; VENTURA, P. R. V.; ANES, R. R. M.; PEDROZA, R. S.; FERRAZ JÚNIOR, I. M. Instabilidade jurídica e outras determinações: o CNE e a proposta de novas DCNs para a educação física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 4, p. 774-787, out./dez. 2016.
- GTT FORMAÇÃO PROFISSIONAL E MUNDO DO TRABALHO. **Análise Preliminar do GTT 6/CBCE sobre a Res. n.º 6 de 18/12/ 2018 DCNS Educação Física**. 08 fev. 2019. Mimeografado.
- KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógico do esporte**. 7. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.
- LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- MACIEL, T. B. Do golpe jurídico-parlamentar ao golpe nas DCNS da educação física brasileira: o sistema CONFEF/CREFs como mediador. **Revista Formação em Movimento**, Seropédica, v. 3, i. 2, n. 6, p. 467-478, jul./dez. 2021.
- MELLO, G. N. de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MORSCHBACHER, M. **Reformas curriculares e a formação do (novo) trabalhador em Educação Física: a subsunção da formação à lógica privada/mercantil**. 2012. 247f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.
- MORSCHBACHER, M. **Formação de Professores: proposições para a formação para o trabalho científico na Licenciatura em Educação Física**. 2016. 363f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.
- NETTO, J. P. Crise do capital e consequências societárias. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n.111, p. 413-429, jul./set. 2012.
- NOZAKI, H. T. Diretrizes curriculares e regulamentação da profissão: o que modifica no campo de atuação do profissional de educação física. In: PRÉ-CONBRACE SUL, 1., 2003, Pato Branco. **Mesa redonda...** Pato branco, 2003.
- NOZAKI, H. T. **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão**. 2004. 399 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.
- NOZAKI, H. T. Mundo do trabalho, formação de professores e conselhos profissionais. In: FIGUEIREDO, Z. C. C. (Org.). **Formação profissional em Educação Física e mundo do trabalho**. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005. p. 89-110.
- NOZAKI, H. T. O GTT de Formação Profissional e Mundo do Trabalho do Colégio Brasileiro

de Ciências do Esporte: de sua criação à Carta de Vitória. In.: SOARES, M. G.; ATHAYDE, P.; LARA, L. (Org.). **Formação profissional e mundo do trabalho**. Natal: EDUFRRN, 2020, p. 79-95.

RODRIGUES, R. C. F. **O Estágio Supervisionado no curso de Educação Física da UEFS: realidade e possibilidades**. 2007. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

_____. **Formação de professores: a prática de ensino no Curso de Licenciatura em Educação Física com base na concepção de formação omnilateral e da licenciatura ampliada**. 2014. 173f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

SANTOS JÚNIOR, C. de L. **A formação de professores em educação física: a mediação dos parâmetros teórico-metodológicos**. 2005. 194f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SOARES, M. G.; ATHAYDE, P.; LARA, L. (Org.). **Formação profissional e mundo do trabalho**. Natal: EDUFRRN, 2020.

SOARES et al. Sobre as mudanças das diretrizes curriculares da educação física: Relatório de reflexões em/de GTTs – CBCE. 2016.

TAFFAREL, C. N. Z. **A formação do profissional de educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física**. 1993. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

TAFFAREL, C. Z.; MORSCHBACHER, M. **Crítica a teoria crítica-emancipatória: um diálogo com Elenor Kunz a partir do conceito de emancipação humana**. Revista Corpus et Scientia, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 45-64, jan. 2013.

TAFFAREL, C. Z.; LACKS, S. Diretrizes curriculares: proposições superadoras para a formação humana. In.: FIGUEIREDO, Z. C. (Org.). **Formação Profissional em Educação Física e Mundo do Trabalho**. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005, p. 89-109

TAFFAREL, C. Z.; LACKS, S.; SANTOS JÚNIOR, C. de L.; CARVALHO, M.; D'AGOSTINI, A.; TITTON, M.; CASAGRANDE, N. Uma proposição de diretriz curricular para a formação de professores de educação física. In: TAFFAREL, C. Z.; HILDEBRANDT-STRAMANN, R. (Org.). **Currículo e educação física: formação de professores e práticas pedagógicas nas escolas**. Ijuí: Unijuí, 2007. p. 41-46.

TAFFAREL, C. N. Z. **Relatório Avaliativo da Audiência Pública: Conselho Nacional de Educação Sobre Revisão das Diretrizes Curriculares Graduação em Educação Física**. Dez. 2015. Mimeografado.

TANI, G. O.; MANUEL, E. de J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J. E. de. **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo, EPU/Edusp, 1988.

VENTURA, P. R. V. **Formação profissional em educação física: um desafio posto pelas diretrizes curriculares**. **Revista Estudos**, Goiânia, v. 32, n. 3, p. 353-385, mar. 2005.

VENTURA, P. R. V.; ANES, R. R. M. A formação em educação física no Brasil na interface com “o novo marco legal. In: GOMES, A. C. R. et al (Org.). **Experiências na arte da docência tocantinense: a educação física na roda**. Palmas: Nagô Editora, 2021.

NEOLIBERALISMO, EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTE, POLÍTICA PÚBLICA Y PODER: DE LA DEPORTIVIZACIÓN A UNA EDUCACIÓN FÍSICA CENTRADA EN LA RECUPERACIÓN Y CULTIVO DE SU DIMENSIÓN EDUCATIVA

Eloy Altuve Mejía¹

NEOLIBERALISMO EN DEPORTE, SALUD Y BIENESTAR-RECREACIÓN

Deporte: Empresa Transnacional Atípica de Espectáculo y Entretenimiento (EDTEE) (ALTUVE, 2020)

En 2015 el fútbol fue el primer rubro de la industria cultural global y el quinto de mayor facturación (ALABARCES, 2017), es el negocio fundamental del deporte considerado la cuarta actividad económica mundial lícita, que en **millones US**:

- **2014:** Generó 1% del Producto Interno Bruto. Los ingresos de la venta de entradas, acuerdos de emisión-patrocinio, mercancías, artículos deportivos, ropa y equipamiento alcanzaron 700.000. Su valor fue 1,5 billones US\$ equivalente a las exportaciones estadounidenses en un año. **Junio 2015:** En Europa generó 1,76% del valor añadido bruto, 2,12% empleo, estimándose que el efecto multiplicador fue 1,22 % para la economía. **2018:** Creció a un ritmo superior al de la economía en 4,5%

Estos indicadores expresan su conversión – en proceso transcurrido de fines de los 60-mediados de los 90) – en **EDTEE**, cuyo objetivo es producir un espectáculo cotidiano, masivo y rentable. Su área de influencia es **mundial**, es totalmente monopólica (NO existen dos o más versiones del mismo evento simultáneamente), sus componentes funcionan de manera independiente-interdependiente y son:

¹ Professor e Investigador Jubilado no Departamento de Educacion Física de la Universidad del Zulia, Maracaibo-Venezuela.

1. Unidades de organización-gestión de los eventos que conforman el espectáculo deportivo

1.1. Organización Deportiva Mundial (ODM): Gobierno del deporte

Sus organismos dirigentes, **COI** y **FIFA**, organizan-gestionan respectivamente los JJ. OO. y Mundiales de Fútbol, megaeventos más importantes organizativa-mediática- económicamente.

1.2. Clubes Profesionales Transnacionales

Sus principales eventos son de fútbol, organizados- gestionados por las Ligas de Europa y avalado por la **ODM** a través de las Federaciones Nacionales y UEFA (FIFA de Europa).

1.3. Transnacionales avaladas por la ODM

Sus eventos principales son el Tours de Francia y Giro de Italia, organizados-gestionados por Amaury Sport Organisation (Grupo Philippe Amaury Publicaciones) y RCS Sport (Grupo RCS MEDIAGROUP), respectivamente. Avalados por la **ODM** a través de la Unión de Ciclismo Internacional y Federaciones Nacionales.

1.4. Transnacionales independientes de la ODM

El evento fundamental es la Fórmula Uno, cuyo organizador-gestor es el Grupo Fórmula Uno (Liberty Media).

2. Transnacionales patrocinantes del espectáculo

Compran a los: **Organizadores-gestores** el derecho de usar los símbolos y el logo de los eventos en la publicidad de sus productos / **Medios de comunicación**, los espacios para difundir su publicidad identificada con los símbolos y logos del espectáculo.

3. Transnacionales de medios de comunicación

Difunden el espectáculo, compran los derechos de transmisión a los organizadores-gestores y venden los espacios a los patrocinantes para su publicidad.

4. Transnacionales de artículos e implementos deportivos

Dotan-patrocinan el espectáculo y patrocinan deportistas-competidores. Las más importantes son Nike y Adidas, que con Under Armour y los medios ESPN y

Sky Sport, en 2017 fueron las marcas deportivas de mejor imagen corporativa, contribuyendo al valor o ganancias de la compañía, constituyendo el motor que potenció el crecimiento de la industria del deporte.

5. Deportista-competidor: Fuerza de trabajo principal del espectáculo

- Representan a su país en competencias de la **ODM** y labora, también, en Clubes (fútbol, baloncesto, béisbol...) o eventos de transnacionales avalados por la **ODM** (ciclismo atletismo, tenis..).
- Trabajan en competencias independientes (F1) de la **ODM**.

Los primeros 100 deportistas-competidores con mayores ingresos del 01-06-2018 a 01-06-2019:

- **Fueron:** 62 de Ligas estadounidenses (35 baloncesto-NBA; 15 béisbol-MLB; 12 fútbol americano-NFL); fútbol:19; OTROS:19. **Procedencia:** EEUU:62; Canadá:2; Europa:15; América Latina y El Caribe:7; OTROS:14.

6. Agencias de representación de deportistas-competidores

- 43 Agencias de EEUU, Inglaterra, Canadá, Alemania, Portugal, Serbia, Holanda, España, Italia y Francia representaron a los 5.378 deportistas-competidores (fútbol, baloncesto, béisbol, fútbol americano y hockey) más cotizados, obteniendo comisiones de 2.692 Billones US\$ por contratos bajo gestión de 52.633 Billones US\$ que comprenden 10.562 años.

7. Público-fanático-consumidor

Contempla el espectáculo, internaliza los mensajes emitidos y consume compulsivamente los bienes y servicios de las marcas difundidas.

8. Estado

Expresa sus funciones a través de la **política pública deportiva**. Son:

- Apoyar-promocionar el deporte.
- Adecuar la participación del país a la naturaleza organizativa-gestión del espectáculo. Cuando es sede, crea las condiciones que garanticen su éxito: financiamiento, ejerce la violencia simbólica y física directa, etc.
- Producir-reproducir-difundir la ideología deportiva.

PODER EN LA EDTEE (ALTUVE, 2020)

Comprende las vertientes:

- **Económica:** Producción del espectáculo y apropiación de los beneficios generados.
- **Competitiva:** Apropiación de medallas-campeone(a)s distribuidos en el espectáculo.

Se concentra:

- En: **ODM**, gobierno del deporte y organizador-gestor de una parte del espectáculo. **Transnacionales** que organizan-gestionan las otras partes del espectáculo, lo difunden, patrocinan y dotan. **Un reducido grupo de Estados encabezado por el G-9**, de donde proceden la mayoría de los deportistas-competidores ganadores de la mayor cantidad de medallas-campeones en los eventos principales y las transnacionales organizadoras-gestoras, medios de comunicación, patrocinantes y de artículos e implementos, quienes se apropian de los más elevados volúmenes de ingreso generados por el espectáculo.
- Opera como ciclo competitivo-económico que empieza y termina en EEUU, Europa, Japón y China, con una apropiación significativa del ingreso por la **ODM**.

El ciclo competitivo-económico que expresa la distribución regresiva del poder en el fútbol, negocio fundamental de la **EDTEE**, es garantizado por la relación centro-periferia Europa-América Latina y El Caribe, que establece la División Internacional de funciones, tal y como se evidencia en resultados de los 13 Mundiales (ALTUVE, 2021):

I. Europa

- **Ganador:** Campeón en 8 ediciones (4 consecutivamente: 2006-2018) y ocupó 38-73,07% de las 52 posiciones semifinales.
- Sus Clubes aportan $\frac{3}{4}$ partes de jugadores a las selecciones participantes en los Mundiales: 563-76,4% en 2014 y 577-78,39%. en 2018. Por esto es el continente con más cupos-países: 13-40,6% en 2014 y 14-43,75% en 2018.

II.-América

- **Perdedor** (con el resto del mundo) en 2006-2018: NO ganar ningún campeonato, ocupó 3-18,75% de las 16 semifinales y NO ocupar ninguna semifinal en 2018. Ganador – con Brasil y Argentina – hasta 2002.
- Produce jugadores (materia prima) exportables a Europa para garantizar el éxito de los campeonatos de sus Clubes.

América Latina y El Caribe exportó al menos e n: **2015**:13.995 jugadores (11.756-84% a Europa). **2016**: 14.124. **2019**: 4.067 (3.128-77.29% fueron a clubes de primera categoría), con Brasil, Argentina y Colombia, respectivamente, ocupando el primero, tercer y décimo lugares entre los 10 mayores exportadores del mundo; en **2021**, Brasil y Argentina mantuvieron la misma posición.

Brasil y Argentina exportaron: **2011**: 20%. **2013**: 2.889. Primeros exportadores mundiales. **Enero 2011-junio 2014**: Brasil 2.311 (1.311-56,72% fueron a Europa). **2014**: 2.294. **2015**:7.481. **2016**: 8.533. Argentina encabezó con valor de 521 millones US\$, la exportación de jugadores con promedio de 15 años. **2019 y 2021**: 2572 y 2.067, que representan respectivamente el 19,63% y 15,11% del total (13.101 y 13.664) de exportación en el mundo.

América, detrás de Europa, tiene la mayor cantidad de cupos-países para los Mundiales: 9-28,1% en 2014 y 8-25% en 2018 (casi igual a África, Asia y Oceanía juntos que tuvieron 10-31,2%). Esto es la retribución por la función que cumple América Latina y El Caribe en el negocio futbolístico: ser la **principal fuente productora de jugadores (materia prima) exportables a los Clubes europeos**.

En conclusión, los Clubes europeos aportan los jugadores de las selecciones nacionales de los Mundiales, donde se exhiben jugadores negociables para las anuales competencias de los Clubes y continuar repitiendo el ciclo Mundiales-Clubes-Mundiales-Clubes..., que conforman el negocio futbolístico manejado por la FIFA, UEFA y SuperClubos Profesionales Transnacionales europeos, quienes son sus principales usufructuarios, conjuntamente con las transnacionales de medios de comunicación, patrocinantes y de artículos e implementos deportivos que proceden principalmente de Europa y del **G-9**.

EDTEE, Poder Y Política Pública Deportiva

La definición, diseño, aplicación y evaluación de la política pública está determinada estructuralmente por el poder del Estado nacional en la **EDTEE**. En ese sentido, unos pocos Estados con poder participan en las decisiones del deporte, y por supuesto, su política pública se identifica y sirve a sus intereses y los de sus transnacionales; y la mayoría de los Estados sin o con limitado poder, adecúan su política pública a una dinámica deportiva ajena a sus intereses.

Poder de la EDTEE: se alimenta y alimenta el poder de las industrias de la salud y bienestar-recreación

I. Salud: Transnacional y productora-reproductora de la ideología capitalista

En el siglo XX se identifica “la salud con...la economía”. La medicina incorpora la salud al mercado: Laboratorios, farmacéuticas, médicos, clínicas, aseguradoras-Consumidores (enfermos reales-potenciales). El cuerpo es objeto de consumo-producción de capital. “Se promueven...estilos de vida sana, cuidado de la alimentación,...cuerpo en forma” (CASTRO, 2009, p. 7,18-19,23).

La salud como modo de relación del sujeto con su cuerpo, produce-reproduce la ideología individualista, reduce los lazos de solidaridad, privatiza las contradicciones estructurales sociales ocultando las relaciones de poder. “Cumple un rol decisivo en la construcción de una sociedad inmunitaria, de individuos encerrados en el espacio aséptico” privado (Ibid. p. 23-24).

II. EDTTE-Salud

El ideal de vida sana y cuerpo en forma de la **medicina** se “complementa con la idea de bienestar corporal para todos del **deporte**, forma parte de la producción-reproducción ideológica de ambas instituciones para justificar”-mantener su objetivo: convertir los habitantes del planeta en público-fanático-consumidor del deporte y pacientes-clientes de la medicina.

Estableciéndose una estrecha relación al instalarse en la:

EDTEE: El dispositivo-infraestructura médica de la salud como medicina deportiva (nutrición, psicología, tecnología, medicamentos...) que:

- Refuerza la producción de récords-campeones alimentando la idea de bienestar físico individual.
- Se convierte en consumo obligatorio-indispensable para que el público-

fanático-consumidor del deporte pueda acceder al bienestar físico colectivo.

Salud: El dispositivo científico-técnico productor de récords-campeones de la **EDTEE**, reelaborado y adaptado a las necesidades de las personas comunes y corrientes, para:

- Ampliar la oferta de servicios de salud, con más alternativas para alcanzar el cuerpo en forma, vida sana y bienestar colectivo.

III. EDTEE- Salud: Bienestar-Recreación

La relación **EDTEE-Salud**, contribuyó con el surgimiento-desarrollo de la industria del Bienestar-recreación, porque le aportó:

- Mercado: Público-fanático-consumidor del deporte y paciente-cliente de la medicina.
- Equipos, materiales y personal.

La industria del Bienestar-recreación **(en US\$)**:

- **2013-2015:** Creció 10,6%, “mientras que la economía mundial/PIB se redujo - 3,6%...Uno de los mercados del mundo más grande, con el crecimiento más rápido y fuerte...Representa...5,1% del PIB”. Según su Cumbre Mundial **octubre 2016**, era una “Mega industria de 3.72 billón” (LE MAO, 2016: 92-93). **2015:** Movié 3,7 trillones US\$, más del 10 % durante los últimos tres años. **2015-2017:** Creció 6,4% anual, pasó de un mercado de 3.7-4.2 trillones, casi el doble de rápido que el crecimiento económico global (3.6% anualmente, según el FMI). **2017:** Representó 5,3% de la producción económica mundial, Los gastos de bienestar (4.2 billones) fueron más de la mitad del gasto en salud global (7.3 billones según la OMS). Fue un mercado de 4.5 billones en **2018 y en 2019 superó** los 4.5. trillones (INSTITUTO GLOBAL DEL BIENESTAR, 2018 y 2019).

Según proyección mundial **2017**, el sector **ACTIVIDAD FÍSICA (acondicionamiento físico, deportes y recreación activa**, movimiento consciente, equipos, indumentaria/calzado y tecnología) superará 1,1 billones US\$ para **2023**. (INSTITUTO GLOBAL DEL BIENESTAR, 2018).

En 2019, (en mil millones US\$):

- **Liderazgo del mercado:** Cuidado personal, belleza y antienvjecimiento 1.083; Alimentación saludable, nutrición y pérdida de peso 702; Turismo de bienestar 639; Fitness y mente-cuerpo (**deportes, acondicionamiento físico, movimiento consciente y recreación activa**, con equipos, suministros y tecnología) 595, y pasó de valer 595 a 828,2 mundialmente. **Principales mercados de actividad física recreativa:** 10 países con 602 (INSTITUTO GLOBAL DEL BIENESTAR, 2019).

Conclusiones

La industria del **bienestar-recreación** al desarrollarse legítima al **deporte** como elemento primordial de **salud**, dota de vigencia a la industria de la salud, reforzando el apego del público-fanático-consumidor al deporte y del paciente-cliente a la medicina.

Esta exitosa relación trilateral le permitió a cada una aumentar su poder e influencia, al crecer económicamente y reforzar-ampliar su legitimidad-aceptación como instituciones indispensables en la cotidianidad. Evidenciada en el vestuario-moda deportivos:

- Inicialmente se usaba en actividades de o asociadas al deporte.
- Por la exigencia de producir récords-campeones constantemente en la **EDTEE**, se incorpora ciencia-tecnología a su elaboración que permitió elevar el rendimiento deportivo. Luego se populariza, es de libre acceso y usos diversos como trabajar, ir de compra..., instaurándose-institucionalizando la **moda del deporte** (LARA, 2016).
- Incorpora las funciones de controlar la transpiración del cuerpo, ritmo cardiaco, capacidad pulmonar, oxigenación muscular, corregir la postura, contar las calorías consumidas, etc., (LARA, 2016) de uso constante por los pacientes-clientes de la **industria de la salud** y usuarios de la **industria del bienestar-recreación**.

Deportivización de la Educación Física

Se explica el proceso de deportivización de la EF entendido como asumir la conceptualización del deporte, formar parte de la política pública deportiva y centrarse en el desarrollo de habilidades, destrezas, técnicas, significaciones y

actitudes deportivas. Así como la incorporación a la teoría-práctica deportivizada de la EF, la perspectiva de:

- La salud sintetizada en vida sana y cuerpo en forma.
- El bienestar-recreación

I. Concepción y práctica dominante en EF: Deportivización

1) Concibe el deporte como su fundamento central. Privilegia una racionalidad:

- Técnica e instrumental” determinada “por el consumo, eficiencia, rendimiento” (ALTUVE, MOLINA Y OSSA, 2009, p. 69), asociada al “ideal de vida sana y cuerpo en forma” (ALTUVE, 2018a, p.279), bienestar y buen uso del tiempo libre.
- Biológica con acento médico, físico, considerando el cuerpo como objeto que “se trabaja, entrena, alimenta, cansa, hidrata, recupera” (ALMONACID, 2012: 182).

2) Opera como: “aparato administrativo al servicio de una cultura física unitaria”, no igualitaria, y “mecánica de inculcación uniformando gustos y gestos..., según un proceso (político) que es tanto más eficaz cuanto menos evidente su intencionalidad” (PEDRAZ, 2017).

3) Es “actividad física, de entrenamiento, de capacidades biológicas” (POBLETE, 2019). Un hacer con “estereotipos ligados a una técnica...práctica...instrumental, coercitiva y apolítica, lejos de la posibilidad de transformación social y humana propia de la acción educativa” (ALMONACID, 2012, p. 179-180/182).

4) Su significado, estructura y finalidad transcurre en procesos de socialización identificados con el gimnasio, pista atlética, cancha. Se desarrolla con la disciplina y control del entrenamiento, de lo fácil a lo difícil con una idea de progresión, que se sintetiza en estereotipos dinámico-motrices eficientes, de logros del rendimiento físico-deportivo. Predomina un modelo pedagógico autoritario, mecánico, repetitivo, donde lo(a)s alumno(a)s cumplen órdenes. Configurado desde una lógica instrumental, con acento en la mejora de los índices de salud y condición física (ALMONACID, 2012).

5) Transcurre en: 1) Clase: Mecniza el movimiento e impone formas únicas de expresión; centrada en el rendimiento, asume el ejercicio como fin en sí mismo; ignora el medio natural e histórico-corporal-cultural como recurso didáctico. 2) Participación de escuelas-liceos con equipos en el ciclo deportivo de los Juegos Escolares o Estudiantiles (ALTUVE, 1992; 1995; 2018b).

II. Deportivización de la EF en América Latina y El Caribe (ALTUVE, ZABALETA y ARANDIA 2019; ALTUVE, 2019a)

La deportivización de la EF fue un proceso concebido, asumido y concretado simultáneamente de manera interconectada - desde fines del siglo XX - por (ALTUVE 2018b; 2019b; ARANDIA, 2011):

1. Los Estados: Incorporando la EF al ordenamiento jurídico-legal y trasladándola a la jurisdicción, competencia, planificación y dirección del Ministerio del Deporte, pasó a formar parte de la fundamentación teórico-conceptual y concreción de la política pública deportiva. Sintéticamente se registra cómo ocurrió en:

Venezuela:

- Constitución 1999: Art.111. Ley Orgánica de Educación 2009: Art 16.
- Definiciones 2009, 2013 y 2015 del Ministerio del Deporte (**MPPD**).
- Dirección General de EF y Deporte Escolar del Instituto Nacional de Deportes o **IND** (adscrito al **MPPD**) 2013: Definen y son responsables de la EF.
- 11 Proyectos ejecutados por el **MPPD e IND** 2013: EF NO aparece en el objetivo de ninguno.
- Plan Nacional de Deporte, Actividad Física y EF 2013-2025.

Ecuador:

- Constitución 2008: Art. 381. Ley del Deporte, EF y Recreación 2010: Preceptos Fundamentales, Objetivos y Art. 2. Ley Orgánica de Educación Intercultural 2011: Art. 6.
- Ministerio del Deporte: Rectoría de la EF a través de su Dirección de EF 2", reforzada en La Ley del D, EF y R 2010. En Informe de Rendición de Cuentas 2012, registró como logro destacado su papel rector de la EF, reiterado en 2018.

2) La Academia, en las universidades que forman recursos humanos en EF: Minimizaron, hicieron casi invisible la investigación en la dimensión educativa de la EF, concentrándola en el deporte, salud y recreación.

CUADRO N.1. – Ecuador: Cinco importantes universidades. 1975-2019

Dimensiones	Trabajos docentes	Tesis de grado estudiantiles	Textos de bibliotecas	Total
EF Adaptada*	11	67	15	93
EF, Deporte y Recreación**	9	132	27	168
EF y Salud **	20	219	18	257
EF y Deporte**	66	516	152	734
Educativa de la EF***	33	119	102	254
TOTAL	139	1053	314	1.506

* Surgió en la investigación, no fue abordada porque excedió el marco analítico del trabajo.

**Lo educativo ocupa un papel accesorio.

***Lo educativo es protagonista.

FUENTE: Elaboración propia con datos de Altuve, Zabaleta y Arandia (2019, p.33-50).

- EF y D ocupa casi la mitad (734-48,73%) de los trabajos. Junto a EF y Salud y EF, D y R concentran poco más de las tres cuartas partes (1.159-76,95%).
- Educativa de la EF concentra menos de una quinta parte (254-16,86%) de los trabajos.

CUADRO N.2. – Venezuela: Principales universidades. 1985-2019

Dimensiones	Trabajos docentes	Trabajos en revistas	Total
EF Adaptada	7	11	18
EF, Deporte y Recreación	36	17	53
EF y Salud	9	11	20
EF y Deporte	90	71	161
Educativa de la EF	24	12	36
TOTAL	166	122	288

FUENTE: Elaboración propia con datos de Altuve, Zabaleta y Arandia (2019, p. 50-67).

- EF y Deporte ocupa más de la mitad (161-55,9%) de los trabajos. Junto a EF y Salud y EF, D y R concentran poco más de las tres cuartas partes (234-81,25%).
- Educativa de la EF, apenas ocupa poco más de la décima parte (36-12,5%).

ELEMENTOS TEÓRICOS-CONCEPTUALES Y PROPUESTAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA EF CENTRADA EN LA RECUPERACIÓN Y CULTIVO DE SU DIMENSIÓN EDUCATIVA

I. EF y educación

La transformación de la EF:

1) Forma parte de los cambios en la educación, que:

- Apuntan “a formar el corazón, razón y espíritu. Se trata de retomar ese sentido integral”, educar y construir toda la persona (PÉREZ, 2018, p. 88).
- Demandan incorporar la investigación a la cotidianidad, como aventura placentera de realización individual y colectiva en “la producción de conocimientos desde las prácticas y los procesos educativos” (BORJAS, 2018, p. 153).

2) Significa:

- Superar la deportivización y centrar la EF en la recuperación y cultivo de su dimensión educativa.
- Alimenta el proceso educativo, al mismo tiempo que se alimenta de él.

II. Qué es una EF centrada en su dimensión educativa?

Si lo “*verdaderamente educativo*” quiere decir “una educación que va más allá del cuerpo y de sus típicas y cotidianas manifestaciones físicas” y tenemos en cuenta “las cuatro dimensiones existenciales: cuerpo, mente, espíritu y cultura” (POBLETE, 2019), una EF auténticamente educativa:

1) Concibe a la:

- Razón y el cuerpo como elementos integrados en una unidad, son complementarios: *no tenemos un cuerpo, somos un cuerpo.*
- Escuela:

Como escenario donde la realización del hombre en su entorno tiene...propiedad, lo principal...es la creación de...las condiciones para la intensificación de la actividad social...en ambiente que expresen -en...libertad- los saberes, destrezas, habilidades, conocimientos, necesidades, expectativas, historia y ecología de la comunidad donde existe el” centro educativo, “que trabaja por la recuperación de la corporeidad, como condición para una mejora en el aprendizaje y la socialización, proceso simultáneo e intrínseco a la recuperación y cultivo de la dignidad (ALTUVE, 2018b, p. 129).

2) Entiende y asume que el:

- Movimiento está impregnado de significados. La EF como acción sobre el cuerpo a través del movimiento toma en cuenta de manera decisiva el de ese

ser que se mueve, su personalidad, motivaciones, tomas de decisión, estrategias, expresividad, capacidad sensible, etc.; se identifica con una pedagogía de las conductas motrices, que a nivel individual comprende las dimensiones: biológica, afectiva, cognoscitiva, de relación, expresiva y de decisión (ALTUVE, 2018b).

- Desarrollo de la capacidad física, habilidades, destreza, resistencia, etc., son condiciones favorables para el equilibrio emocional, de estabilidad personal en un acto de libertad y placer, de realización individual y colectiva. La práctica del ejercicio físico posibilita la ampliación de la dimensión psicoafectiva y el sentimiento expresado libremente contribuye a estimular el desarrollo físico.

3) Contribuye con la recuperación de la conciencia socio-histórica individual y colectiva como pueblo, valorizando, investigando, practicando y dándole vigencia a lo que ha sido nuestra experiencia corporal ancestral, milenaria, lúdica.

4) Se basa en el cultivo de la formación, organización, compartir, participación, placer, solidaridad, etc., en la realización individual y colectiva de los y las estudiantes.

5) El sujeto puede “vivenciar...sus dimensiones existenciales...desarrollar su cultura corporal, de manera que logre hacerla más significativa, relevante y trascendente”. Es “una práctica que contribuya a la transformación social y cultural, centradas en la dignidad y la justicia a través de la democracia” (POBLETE, 2019).

En síntesis, es una EF que:

1) Contribuye decisivamente com:

[...] la estructuración de una entidad corporal realmente libre, integral, consciente de ser una totalidad cuerpo-razón indisoluble e indivisible, que sea un fin en sí mismo, que como realidad componente de la estructura individual y socializada afirme y potencie el crecimiento personal y la realización del ser humano en su dimensión social...La adquisición de capacidad física, destrezas, habilidades, debe significar darse a conocer, comunicarse, exteriorizar la personalidad auténtica, teniendo como punto de partida y de llegada el desarrollo de la percepción y aprehensión del mundo exterior y de sí mismo; concebimos, pues, un hacer cotidiano

basado en el desarrollo de la expresividad y la sensibilidad. Es un proceso que transcurre, intrínsecamente, con la valorización del movimiento corporal históricamente creado, realizado por nuestro pueblo, asumido de una manera tan importante que nos hace sentir orgullosos de hacerlo, tenerlo...El placer y la trascendencia le otorgarán el justo lugar que merece la educación física. Concebimos su construcción teórico-conceptual como un proceso placentero, un gran gozo irlo haciendo todos los días, articulado, complementario y de simultáneo desarrollo, con la construcción en y para la liberación de una opción educativa a nivel global (ALTUVE, 1992, p.38).

2) Se convierte en un elemento fundamental en el proceso de formación integral porque:

- Alimenta y se alimenta a las demás áreas del curriculum.
- Se incorpora con trascendencia a la cotidianidad de la dinámica escolar.
- Actúa como catalizador para la organización, participación activa e incorporación de docentes, estudiantes y representantes a la dinámica educativa.

3) Educa al Estado y la sociedad al definir-concretar-cumplir su función específica o fundamental que es la educativa, al mismo tiempo que cumple su función concurrente o accesoria de contribuir con la detección de talento deportivo, determinado lo(a)s estudiantes que reúnen las condiciones mínimas exigidas para ser potencialmente desarrollados como deportistas-competidores por los organismos del Estado encargados de esa función.

III. Propuestas (ALTUVE, ZABALETA y ARANDIA, 2019)

3.1. La Clase

- Es un lugar de encuentro social donde se estimula la elasticidad en el movimiento del cuerpo para que afloren formas de expresión, afirmando y apoyando las manifestaciones corporales de lo(a)s estudiantes; el ejercicio físico es un medio para ayudar a la formación integral, crecimiento personal y su realización como entes individuales y colectivos.
- El y la docente son fuente de información y/o asesoramiento, pero no es la única y exclusiva fuente del saber. Lo(a)s estudiantes y familias-organizaciones de la comunidad aportan y se canalizan sus saberes para la construcción colectiva de la clase.

- Es con y para todos los alumno(a)s, donde cada uno (a) por limitado(a) que sea tiene algo por enseñar y el (la) más dotado(a) tiene algo que aprender de los demás. Esta rica diversidad permite compartir, aprender, cultivar destrezas, habilidades, capacidades, solidaridad, autonomía, organización, respeto a lo(a)s otro(a) s, equidad, etc.
- Demanda eficacia organizativa, construir un orden y disciplina colectivos-conscientes entre docentes y estudiantes, con la participación de padres-madres-representantes.
- Es evaluada como proceso de construcción colectiva-consciente para ubicar dificultades, garantizando la continuidad y permanencia de los y las estudiantes. Implica: discusión; aprendizaje de su aplicación; determinar aciertos y errores en los métodos utilizados.
- El programa es un útil instrumento, guía de consulta que se recrea en la actividad cotidiana, al servicio de la construcción de una clase productiva y realizante social e individualmente.

3.2. Incorporación de la EF a la cotidianidad de la dinámica escolar

Se parte de que los y las docentes descubran el valor e importancia de la EF, a los efectos de que contribuyan para que el resto del centro educativo también lo haga y participe de su construcción como área educativa productiva, formativa y placentera. Escenarios para avanzar en esta dirección, pueden ser el inicio del año escolar, despedidas, celebraciones, etc.

3.3. El centro educativo desde y con la EF convoca a la participación de docentes, estudiantes, representantes y la comunidad, en actividades recreativas familiares realizadas regularmente

Construyéndose un proceso democrático en la toma de decisiones sobre lo qué se va a hacer, cómo, cuándo, dónde, con qué, etc.

IV. Incorporación del juego latinoamericano a la EF por su dimensión formativa integral y amplia, diversa, significación social, histórica y cultural (FERRARESE, 2000, 2006 y 2007).

V. La EF se articula con el modelo deportivo nacional, contribuyendo con la detección de talentos para la reserva deportiva nacional

La EF no tiene como función formar deportistas-competidores, ni tampoco puede hacerlo porque dicha formación tiene un conjunto de exigencias (elevada inversión en entrenamiento, entrenadores y otro personal especializado diverso, infraestructura, equipos, material y artículos deportivos especializados y en permanente renovación, tiempo...) que no puede cumplir.

Su función – accesoria, complementaria – deportiva es específicamente detectar talentos. Ratificando que su función específica o principal es educativa, la formación de todos lo(s) estudiantes. Ante todo, sobre todo y primero que todo, es un acto educativo, su fin es educar, formar integralmente, mucho más allá de lo meramente técnico, físico, estadístico, de medición y resultados.

VI. Cultivar, recolectar y sistematizar prácticas alternativas corporales desde los movimientos y organizaciones sociales de la gente, para enriquecer la EF con experiencias corporales mucho más humanas

Es un proceso que, al menos, comprende:

1) Recopilar y sistematizar la experiencia lúdico-recreativa-festiva y de celebración de los sectores sociales donde está ubicado el centro educativo; puede utilizarse una metodología sencilla, efectiva y rigurosa: nombre de la experiencia; participantes; materiales utilizados; duración; descripción; significado (ALTUVE, 1997).

2) Teniendo como útil referencia las *caimaneras* o juegos de fin de semana, vamos a transitar “un proceso de *despojo* o eliminación de la condición de deporte al baloncesto, fútbol, béisbol, y a cualquier disciplina deportiva, para convertirlos en actividades cuyo objetivo - independientemente de que se compita o no - es el cultivo de la amistad solidaria y compartir placenteramente con amigos y amigas, celebrar la vida, formación integral, etc.” (ALTUVE, 2018b). Para avanzar con estas medidas:

Carácter sencillo y autogestionario de la organización...b) La vestimenta, materiales de juego, infraestructura, logística y reglamentación, es la mínima indispensable, barata y muy sencilla...
c) Premiación:...todos los participantes son ganadores y deben ser reconocidos y premiados de la misma manera, lo más importante es

su participación y el gusto que tuvo en hacerla junto a los demás (ALTUVE, 2018a, p. 511-512).

VII. Recursos materiales

Se aborda y convierte el problema-solución de los recursos materiales en un escenario de formación y participación de estudiantes, docentes, comunidad. Concibiendo a la gente y su entorno como el principal recurso disponible inmediato y a bajo costo, se aprovecha su experiencia y capacidad científico-técnica para construir colectivamente materiales de trabajo que nutren a la EF en los centros educativos. Esto no exonera o exime a la responsabilidad del Estado. Al contrario, se convierte en argumento para exigir con mayor propiedad el cumplimiento de sus responsabilidades, particularmente una de las exigencias fundamentales al Estado es que garantice el espacio físico adecuado y un mínimo de condiciones que permita pensar y hacer múltiples adaptaciones, creaciones, para hacer una EF productiva, de plena realización individual y colectiva.

VIII. EF y proyecto del centro educativo

Las propuestas realizadas están enmarcadas en la definición-concreción de la relación EF-proyecto del centro educativo. Es imperativo entender y asumir que la EF es un elemento:

- Fundamental en el proceso de formación integral a cultivarse en la educación, que alimenta y se alimenta de las demás áreas. Por lo tanto, es necesario definir, determinar y orientar sobre cuál es y cómo debe ser la contribución de la EF a la formación integral, la naturaleza y tipo de relación EF-demás áreas del curriculum, etc..
- Constitutivo importante del proyecto al cual enriquece al mismo tiempo que se enriquece de él. Es conveniente hacer visible y explícita la relación EF-proyecto del centro educativo y profundizar - entre otras - reflexiones como estas: ¿cuál es la ubicación y papel de la EF en el proyecto del centro? ¿cómo puede la EF ser un escenario de convocatoria y participación de todos los sectores de la escuela y de la comunidad?.

Finalmente, es importante:

1. Destacar la necesidad de formar buenos docentes con una base teórico-conceptual consistente, para comprender qué es la deportivización de la EF y cómo

construir colectivamente -aprendiendo y enseñando- otro enfoque sobre la EF en la escuela.

2. Replantear y profundizar la discusión sobre la perspectiva del deporte en la escuela: ¿qué debe ser y cómo debe ser el proceso de construcción de una alternativa dotada de una dinámica, significación y valores distintos a la visión y versión dominante?. Inclusive, discutir hasta si es apropiado o no seguir llamando deporte a lo alternativo.

3. Puntualizar que la visión-acción planteada, propuesta, sobre la educación física, está enmarcada en una perspectiva crítica de la escuela y el sistema educativo, forma parte de la construcción de otro proyecto histórico de sociedad, más allá del capital, donde lo fundamental son los seres humanos.

4. Insistir en la incorporación de las reivindicaciones de los docentes, como elemento fundamental de la educación. Reiteramos que es legítimo el derecho docente a lograr con su labor, cubrir sus necesidades básicas materiales e inmateriales. Lo que contribuirá decisivamente a avanzar en la formación integral de los estudiantes y demás participantes del proceso educativo.

Referencias

ALABARCES, Pablo **De la clandestinidad a la intervención pública: avatares de un campo**. En *Quién raya la cancha?. Visiones, Tensiones y Nuevas Perspectivas en los Estudios Socioculturales del Deporte en Latinoamérica*. Buenos Aires: CLACSO, p.25-38, 2017.

ALMONACID, A. La educación física como espacio de transformación social y educativa: perspectivas desde los imaginarios sociales y la ciencia de la motricidad humana. **Estudios Pedagógicos**, V. 38, N. Especial 1. Chile, p. 177-190, 2012.

ALTUVE, Eloy. **Fútbol y terremoto por el poder en pandemia**. Serie Sociología Política del Deporte, desde América Latina y El Caribe. Volumen Tres. Maracaibo: Centro Experimental de Estudios Latinoamericanos "Dr. Gastón Parra Luzardo"-Universidad del Zulia (**CEELA de LUZ**), 2021.

ALTUVE, E. **Deporte, poder, globalización y Sociología Política**. Serie Sociología Política del Deporte, desde América Latina y El Caribe. Volumen Uno. CEELA de LUZ y APJDAT-Lima, 2020.

ALTUVE, E. **Educación física, deporte, cultura y política pública en Venezuela**. En *Educação Física e Cultura na América Latina*. Maringá-PR: Editora da Universidade Estadual de Maringá, p.170-194, 2019a.

ALTUVE, E. Juego latinoamericano, educación física, curriculum y educación. **Saberes**

- Andantes**, V. 2, N. 5. Quito: Fe y Alegría, p. 12-36, 2019b.
- ALTUVE, E. **Deporte, salud, ideología, poder y globalización**. En Autogestión cotidiana de la salud. Seminario de Ilusionistas Sociales del País Vasco (UPV/EHU). UNILCO-espacio nómada, Universidad Libre para la Construcción Colectiva. Colectivo de Ilusionistas Sociales. Volapuk Ediciones, A.C. Libros Volapuk: Guadalajara y Huarte-Navarra, p.259-296, 2018a.
- ALTUVE, E. **¿Cuál educación física para la educación popular?. Saberes Andantes**, V. 2, N. 4. Quito: Fe y Alegría. Pp. 115-139, 2018b.
- ALTUVE, E. ¿Cuál educación física para América Latina?. Espacio Abierto, **Cuaderno Venezolano de Sociología**. V. 18, N.1. Universidad del Zulia (LUZ). Maracaibo: Ediciones Astrodata, p.65-76, 2009.
- ALTUVE, E. **Juego, Historia, Deporte y Sociedad en América Latina**. CEELA de LUZ. Maracaibo: EdiLUZ, p.150, 1997.
- ALTUVE, E. Educación Física, Deporte y Recreación. **Colección Procesos Educativos**. N.9. Caracas: Fe y Alegría, p.48, 1995.
- ALTUVE, E. **Educación, Educación Física y Juegos Tradicionales**. Maracaibo: Ediciones Astrodata, 1992.
- ALTUVE, E.; MOLINA V. y OSSA A. ¿Cuál educación física para América Latina? **Espacio Abierto**. V. 18, N.1. LUZ. Maracaibo: Ediciones Astrodata, p.65-76, 2009.
- ALTUVE, E.; ZABALETA, Á. y ARANDIA, G. **¿Cuál Educación Física a construir colectivamente en América Latina, en la globalización?** Maracaibo: CEELA de LUZ, p.131, 2019.
- ARANDIA, G. **Programas, proyectos y presupuesto 2007-2010**. En Metodología y Análisis de la política pública. Propuestas. Caso Venezuela Deporte. Colección Textos Universitarios. Maracaibo: LUZ, p. 43-63, 2011.
- BORJAS, B. Entrevista Educación Popular: Nuevos contextos, nuevas miradas. **Saberes Andantes**, V. 2, N. 4. Quito: Fe y Alegría, p.142-153, 2018.
- CASTRO, Rodrigo. (2009). Capitalismo y medicina: los usos políticos de la salud. **Revista Ciencia Política**, Vol. 4, N. 7. Colombia. En <http://revistas.unal.edu.co/index.php/cienciapol/article/view/16250> 2009. Consulta: 04/05/20.
- FERRARESE, S. **El juego como proceso de elaboración de la identidad, el caso de los niños mapuche de Neuquén**. Temuco: Universidad de La Frontera, 2000.
- FERRARESE, S. **Juegos étnicos de América y documentos sobre educación física intercultural**. El Sembrador 1-2. Neuquén. p. 115 y 110, 2006 y 2007.
- INSTITUTO GLOBAL DEL BIENESTAR (GWI). **Conoce los resultados de la investigación de la industria del bienestar**. Miami. En <https://bewe.io/blog/conoce-los-resultados-de-la-investigacion-de-la-industria-del-bienestar/> , 2019. Consulta: 04/06/20.
- INSTITUTO GLOBAL DEL BIENESTAR (GWI). **Wellness Industry Statistics & Facts**. Miami. En <https://globalwellnessinstitute.org/press-room/statistics-and-facts/>, 2018. Consulta: 04/06/20.
- LARA, T. (2016). **El trío del momento: tejidos, tecnología y deporte**. Madrid. En http://www.elespanol.com/estilo/moda/20160705/137736428_0.html, 2016. Consulta: 10/04/17.
- LE MAO, Valérie. **Cumbre Mundial del Bienestar 2016**. Austria. En http://www.globalwellnesssummit.com/wp-content/uploads/media-coverage/GWS2016_estheticworld.pdf, 2016. Consulta: 10/04/17.
- PEDRAZ, M. (2017). Educación Física crítica o crítica de la Educación Física. **Gymnos**, año 1, V. 1, N. 2. Maturín. En <https://niefupelipm.jimdo.com/a%C3%B1o-1-vol-1-n-2-gymnos/>, p.19-25, 2017. Consulta: 28/07/17.

POBLETE, F. **¿Qué es una educación física escolar verdaderamente educativa?** Chile. Em <https://enlinea.santotomas.cl/blog-expertos/una-educacion-fisica-escolar-verdaderamente-educativa/>, 2019. Consulta: 12-07-19.

PÉREZ, A. Entrevista: Hacia una educación humanizadora. **Saberes Andantes**, V. 2, N. 5. Quito: Fe y Alegría, p.88-93, 2018.

PARTE 2:

**Implicações das DCNs da
Educação Física na formação de
professores e o mundo do trabalho:
relatos e resistências**

O IDEÁRIO PÓS-MODERNO E AS POLÍTICAS CURRICULARES ORIENTADAS PELAS PEDAGOGIAS DO “APRENDER A APRENDER” NAS ATUAIS DCNS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DAS FORÇAS HETERÔNOMAS E DAS FORÇAS INTERNAS

Thiago Barreto Maciel¹

Introdução

O presente capítulo faz parte das análises e reflexões realizadas ao longo do nosso curso de doutoramento (MACIEL, 2021) e, como tal, trata-se de um recorte que pretende colaborar na compreensão sobre uma parte das forças sociais que tiveram protagonismo sobre os rumos dados às atuais DCNS da Educação Física – DCNSEF (BRASIL, 2018b).

Como fenômeno próprio da realidade, as DCNSEF são síntese de múltiplas determinações, dentre as quais daremos acento, aqui, à investigação das forças sociais orientadas pelo pensamento pós-moderno, externas à Educação Física, mas também internas à área, e que, de algum modo, contribuíram para a continuidade de uma formação hegemonicamente orientada por competências funcionais ao capital, bem como para a suplantação de uma possibilidade histórica de formação unificada – expressa na Minuta de Projeto de Resolução 2015 (BRASIL, 2015) –; e, como consequência, direta ou indireta, assentaram o terreno para a homologação de DCNS de caráter mais conservador.

Nos limites deste capítulo, tecemos como caminho uma primeira e breve exposição sobre o reordenamento do mundo do trabalho e o ideário da pós-modernidade, com vistas a contextualizar de que lugar surge o objeto em questão. Isso posto, passamos a adentrar na especificidade da educação e da Educação Física, lançando olhar sobre as orientações educacionais mais gerais advindas dos representantes do grande capital, sobre os seus prepostos dentro do aparelho político do Estado e, também, de forças internas ao campo da Educação Física brasileira.

A partir do materialismo histórico-dialético, desenvolvemos uma pesquisa de caráter teórico-documental realizada com os seguintes procedimentos: (a) estudo de

¹ Professor de Educação Física do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF.

clássicos que tratam sobre o ideário da pós-modernidade e as pedagogias do “aprender a aprender”; (b) análise documental do Parecer nº 584/18 e da Resolução nº 06/18; (c) análise das manifestações públicas de um interlocutor privilegiado sobre o tema dentro do CNE: o relator do Parecer nº584/18 (BRASIL, 2018a).

O caminho percorrido em nossas análises nos porta à conclusão de que as atuais DCNSEF expressam as marcas do atual momento de agudização neoliberal no país, comportando forte influência heterônoma das políticas curriculares orientadas pelas pedagogias do “aprender a aprender”, mas que, também, só tiveram a sua consolidação possível, dentre outros, por influência das forças vinculadas ao ideário pós-moderno dentro da própria área.

Sobre o reordenamento do mundo do trabalho e o ideário da pós-modernidade

As orientações hegemônicas dadas no plano educacional possuem relação dialética com as transformações, tensões, contradições e conflitos substanciais no mundo do trabalho.

Sendo assim, o ponto de partida para a atualidade do nosso objeto é, de certo modo, demarcado pela conjuntura aberta a partir da grande crise do capital dos anos de 1970. Momento a partir do qual temos determinados reordenamentos no mundo do trabalho que portaram consigo significativa renovação das bases técnicas, tecnológicas e sociais de produção.

Essa crise trouxe consigo novos contornos aos elementos estruturais e superestruturais, de forma que o antigo projeto de formação humana e o modo de sociabilidade até então hegemônicos não conseguiram mais dar as respostas necessárias para a reprodução ampliada do capital.

Tal crise foi marcada pela especificidade do esgotamento da hegemonia do padrão de acumulação rígido taylorista/fordista e pela falência do Estado de Bem-Estar Social nos países de capitalismo central. A despeito de ter elevado o padrão de desenvolvimento e acumulação de uma forma inaudita, tal organização teve seu colapso (ao menos de forma hegemônica) durante os anos de 1970, momento em que se abre um novo período histórico marcado por uma crise aguda do modo de produção capitalista. Desde então, surgem novas estratégias para a gerência da crise, dentre as quais destacam-se (a) o neoliberalismo, (b) a reestruturação produtiva e (c) a propagação da ideologia pós-moderna.

Sob a ótica do capital, a nova orientação política fundamental era limitar e

minimizar o tamanho do aparato estatal e seus gastos, privatizar as empresas estatais ainda existentes e abrir completamente a economia sob a justificativa do ganho de eficiência e produtividade dos produtores internos.

Quanto à reestruturação produtiva, passaram a ganhar força as inovações tecnológicas e organizativas trazidas por aquilo que veio a ser denominado genericamente de toyotismo. Tal reordenamento foi marcado, no limiar, por um novo tipo de acumulação, a “acumulação flexível” (HARVEY, 2008). Um tipo de acumulação que:

[...] se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas [...] (HARVEY, 2008, p.140).

Tal dinâmica portou a uma redução significativa do operariado fabril clássico e implicou “um processo de maior **heterogeneização, fragmentação e complexificação** da classe trabalhadora.” (ANTUNES, 2010, p.47). Um contexto de esfacelamento de postos tradicionais de trabalho que passou a exigir um novo tipo de trabalhador. Há, aqui, um significativo crescimento de trabalhadores como os de call centers, motoboys, assalariados de fast-food, trabalhadores dos hipermercados, além dos trabalhos escravo e semiescravo no campo e no agronegócio (ANTUNES, 2010). Uma conformação que vem ampliando, cada vez mais, uma parcela expressiva de trabalhadores “espremida entre a permanente ameaça da exclusão social e o incremento da exploração econômica: o ‘precariado’.” (BRAGA, 2012, p. 16).

A Educação Física brasileira não passou alheia a esse processo, tendo os seus trabalhadores cada vez mais empurrados para tal condição. É nesse contexto e para atender a tais fins que surge, pela primeira vez em lei federal, no ano de 1987, a possibilidade reconhecida de abertura de cursos de bacharelado. É sob esse contexto, também, que se busca o forjamento de um novo profissional, o “profissional de educação física”, bravateado pelos setores conservador/corporativista da área desde os anos 1990.

Como razão explicativa desses novos tempos, atrelada dialeticamente à materialidade econômica da reestruturação produtiva, é que se demarca, no plano ideológico, o florescimento do ideário da pós-modernidade, o qual, sob o apelo do fim do proletariado e da sociedade do trabalho, passa a exaltar a sociedade do conhecimento.

Harvey (2008) indica como tese central de sua obra a existência de algum tipo de relação entre as formas culturais intituladas pós-modernas, a emergência de modos mais flexíveis de acumulação de capital e a “compressão tempo-espço” na forma de o capitalismo se organizar. A expressão “compressão tempo-espço” é utilizada pelo autor no intuito de indicar “[...] processos que revolucionam as qualidades objetivas do espaço e do tempo a ponto de nos forçarem a alterar, às vezes radicalmente, o modo como representamos o mundo para nós mesmos.” (HARVEY, 2008, p. 219).

Nesse sentido, a “compressão” é utilizada tendo em vista que a própria história do capitalismo e as suas mudanças dinâmicas portam a uma aceleração do ritmo de vida de modo simultâneo à ruptura de barreiras espaciais. Um exemplo candente são as inovações nos transportes ou nos meios de comunicação, a exemplo das TIC. Temos, portanto, a premissa de que os processos sociais que agem constantemente na modernização do modo de produção capitalista desde a sua ascensão são justamente caracterizados por:

[...] promover o individualismo, a alienação, a fragmentação, a efemeridade, a inovação, a destruição criativa, o desenvolvimento especulativo, mudanças imprevisíveis nos métodos de produção e de consumo (desejos e necessidades), mudança da experiência do espaço e do tempo, bem como uma dinâmica de mudança social impelida pela crise (HARVEY, 2008, p. 107).

Desse modo, a fase considerada por determinadas correntes de pensamento enquanto pós-moderna não se configura nada além do que a própria dinâmica da modernidade, ou seja, do próprio modo de produção capitalista.

Não obstante, o pensamento pós-moderno, em suas diversas formas de manifestação, toma para si a desconfiança ou a rejeição categórica a todos os discursos e formas de conhecimento “totalizantes”, universais, em uma ruptura com as metanarrativas em direção às pequenas narrativas, ao fragmento e à indeterminação. Logo, uma ruptura com o que se definiu como modernidade, geralmente atrelada a um ideal de progresso e de razão universais (HARVEY, 2008;

WOOD, 1999).

Nesse contexto, surgem novas diretrizes educativas orientadas pelo bloco no poder, na busca de formar as novas gerações para as metamorfoses do mundo do trabalho em curso. Como expressão própria no campo pedagógico, saltam à pauta do dia as pedagogias do “aprender a aprender” como resposta formativa à lida com tais novos desafios.

Há, desse modo, uma imbricação existente entre o reordenamento do mundo do trabalho dado nas últimas décadas, o projeto político neoliberal em curso, o ideário da pós-modernidade, e a sua expressão no campo educacional: as pedagogias do “aprender a aprender”. Esse emaranhado abarca, necessariamente, relação com as forças que lograram êxito na contenda referente aos rumos dados às DCNSEF na atualidade.

Sobre as forças heterônomas

Nesse contexto marcado pelo discurso no qual “estruturas e causas foram substituídas por fragmentos e contingências.” (WOOD, 1999, p.14), passa-se a exaltar um ideal de educação que se oriente hegemonicamente sob a bandeira do fomento a determinadas competências subordinadas às necessidades empresariais, em especial sob a promoção de “habilidades cognitivas (educação abstrata, polivalente) e traços psicossociais, atitudes, valores etc. (criatividade, lealdade, espírito de equipe, colaboração com a empresa etc.).” (FRIGOTTO, 2010, p. 18).

Temos, nesses marcos, o casamento entre a teoria do capital humano e as pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2011). A primeira enquanto expressão explicativa da relação econômica entre o papel da educação e a sociedade; a segunda enquanto subsídio pedagógico desse projeto educacional.

Por um lado, a teoria do capital humano, apesar de metamorfoses terminológicas, mantém o cerne intacto: “As novas roupagens ou máscaras [...] são as novas categorias de **sociedade do conhecimento, qualidade total, formação flexível, formação de competências e empregabilidade [...]**” (FRIGOTTO, 2010, p. 18). Por outro, as teorias educacionais vinculadas ao paradigma do “aprender a aprender” (pedagogia das competências, construtivismo, escolanovismo, os estudos na linha do “professor reflexivo” etc.), as quais elevam, sobremaneira, a centralidade dada ao aprender sozinho em detrimento da aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por parte de alguém com arcabouço teórico-científico

mais desenvolvido (DUARTE, 2008).

Temos que grande parte da compreensão filosófica em torno dessas concepções se dá assentada na dinamicidade das transformações da sociedade moderna impulsionada pela constante revolução das bases técnicas, científicas e tecnológicas. Sob essa lógica, os sujeitos formados plenamente pelo “aprender a aprender” teriam maiores condições de empregabilidade e flexibilidade para as intempéries do mundo laborativo dinâmico do século XXI, na busca da adaptabilidade irrestrita à sociedade competitiva e meritocrática.

Nesse sentido, concepções tradicionais de ensino passam por severos questionamentos e, em oposição, superdimensiona-se a aprendizagem a partir de contextos problematizadores, com aproximações a um “aprender fazendo, isto é, *learning by doing*, na clássica formulação da pedagogia de John Dewey” (DUARTE, 2008, p. 6).

Tal projeto formativo se fortalece dentro da lógica de acirramento da “mundialização do capital e de difusão, na América Latina, do modelo econômico, político e ideológico neoliberal e também de seus correspondentes no plano teórico, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo.” (DUARTE, 2011, p. 34). Assim, apesar do fomento às competências no contexto educacional se desenvolver desde os anos 1990 no país, buscando operar a “(...) passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas.” (RAMOS, 2006, p. 221), temos que, sobretudo a partir da grande crise econômica mundial no ano de 2007, essa concepção se refina e revigora.

Uma expressão do que tratamos é encontrada nos documentos orientadores formulados por órgãos multilaterais. Trazemos como exemplo um documento de um dos principais formuladores coletivos das políticas educacionais que exerce influência direta no Brasil – a OCDE –, com o título “Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais” (2015). Em evento coorganizado pela OCDE, juntamente ao MEC, o INEP e o Instituto Ayrton Senna, no ano de 2014, foi apresentado o relatório preliminar desse estudo em uma “reunião ministerial informal” (OCDE, 2015, p. 5).

O documento, em todo o seu corpo, dá centralidade à necessidade do fomento às competências socioemocionais na educação (como perseverança, sociabilidade, autoestima etc.) enquanto “capazes de influenciar várias dimensões

da vida social futura, incluindo saúde melhor, mais bem-estar subjetivo e menor possibilidade de envolvimento com problemas de conduta.” (OCDE, 2015, p. 3).

Tal centralidade é a pedra de toque de uma educação que visa à harmonia social, porém mantendo intocados os pilares de sustentação da sociedade capitalista. Dentre as orientações, temos a seguinte indicação, com vistas a supervalorizar a aproximação com experiências práticas:

[...] mobilizar, nas atividades curriculares, exemplos reais e experiências práticas, e enfatizar o aprendizado prático em atividades extracurriculares estão entre as melhores abordagens para aumentar o senso de responsabilidade, a capacidade de trabalho em equipe e autoconfiança das crianças (OCDE, 2015, p.14).

Tal percepção demonstra similaridades com as indicações no âmbito do ensino superior e, portanto, também indicadas no Parecer nº 584/18 e na Resolução nº 06/18, a partir da supervalorização dada aos ambientes de aprendizagem “práticos”, isto é, o *learning by doing*.

A importância dada ao desenvolvimento das competências socioemocionais se atrela sempre à perspectiva de os sujeitos conseguirem “enfrentar melhor os desafios do século 21.” (OCDE, 2015, p. 13), que, nos nossos termos, significa suportar melhor a competitividade exacerbada no plano global e os mecanismos de extração de mais-valor cada vez mais agressivos, mormente em países de capitalismo periférico.

Aquelas [crianças] capazes de responder com flexibilidade aos desafios econômicos, sociais e tecnológicos do século 21 têm mais chances de ter vidas prósperas, saudáveis e felizes. As competências socioemocionais são uteis para enfrentar o inesperado, atender múltiplas demandas, controlar os impulsos e trabalhar em grupo (OCDE, 2015, p.18).

Tais desafios do século XXI não são nada mais do que o próprio estágio atual do modo de produção capitalista, o qual vem instaurando patamares cada vez mais agressivos de sociabilidade. Nesse cenário, torna-se imperativo, sob a ótica das frações de classe dominantes, o incentivo ao fomento de habilidades e competências, sobretudo socioemocionais, capazes de tornar suportável tal estado.

Esse movimento é parte de uma política orgânica hegemonicamente conduzida pelo grande capital e inseparável dos atuais documentos norteadores das políticas de formação de professores no Brasil, dentre os quais se encontram

também as atuais DCNSEF (BRASIL, 2018b).

Tais políticas curriculares intentam operar na direção da consolidação do modelo de trabalhador flexível e empreendedor formado sob a noção pós-moderna das pedagogias do “aprender a aprender” e da adequação às “novas demandas que emergem das realidades dessas áreas do conhecimento e as perspectivas de mudanças que a evolução da ciência e da tecnologia proporciona no Século XXI.” (BRASIL, 2018a, p. 2), como trata o Parecer nº 584/18.

Sobre as DCNSEF

Luiz Curi, relator das atuais DCNSEF, ao tratar sobre a reordenação das DCNS dos cursos da engenharia e os atores envolvidos em sua formulação, expõe:

[...] Essa ação buscou a expectativa da demanda das empresas e indústrias na perspectiva da modernização, inovação e competitividade. As novas diretrizes curriculares são baseadas em competências, e não em disciplinas. Buscam um processo de aprendizagem diverso e amplo, baseado nas experiências pedagógicas, profissionais e de pesquisa dos docentes, no protagonismo dos discentes e em sua capacidade de produzir conhecimento, com metodologias ativas e práticas reais, integradoras em atividades de pesquisa e extensão na formação, relativizando as salas de aula e os sermões (CURI, 2020).

O artigo em questão possui orientações que não se encerram nos cursos de engenharia, mas, antes, fazem parte da totalidade esperada pelo bloco no poder para a formação geral no ensino superior. Trata-se do próprio discurso do mercado que, após a crise econômica aberta em 2007, tornou-se muito mais complexo, dado o grau de monopolização e avanço da financeirização do capital. Tudo isso mediado pelos órgãos multilaterais, como se pode encontrar em grande parte das indicações educacionais nos documentos produzidos pelo Banco Mundial, OCDE, UNESCO etc.

Podemos depreender as mesmas diretrizes gerais nas DCNSEF, bem como na ocasião de manifestações públicas do próprio Curi (2019) sobre a área. Ao tratar especificamente da Resolução nº 06/18:

Vocês percebam que a gente tem uma preocupação maior na Resolução com as competências e com os eixos articuladores do que com disciplina... do que com disciplina. Pra gente a disciplina tá abaixo do eixo e tá abaixo, muito abaixo, da competência. A disciplina é uma mera forma de organização e do alcance das competências. [...]. O ambiente da sala de aula combina com disciplina. 100% de sala de aula, com 100% de disciplina parece que

não está mais combinando com o aprendizado. Está destoando do aprendizado. Então a diretriz convida e estimula as instituições a reorganizar o seu processo de aprendizado. A ampliar o espaço de sala pra outras formas de aprendizado. A ampliar a articulação de práticas reais de maneira mais extensa, não é? [...] (CURI, 2019, recurso on-line).

Em linhas gerais, o que se percebe é uma concepção educacional que indica o recuo do trabalho teórico-científico sistemático em favor da aprendizagem pautada nas competências, em especial por aproximação pragmática e utilitária com o *lócus* de trabalho. Desse modo, a similaridade exposta no caso da Educação Física com o discurso das engenharias não é ocasional.

Utilizando-se de outros termos, esse conteúdo aparece de forma explícita no Parecer nº 584/18 ao criticar “concepções antigas e herméticas das grades curriculares – muitas vezes, tidas como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações” e ao indicar a preparação do “futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional.” (BRASIL, 2018a, p. 4).

Tal concepção, ao reivindicar a centralidade do saber-fazer, cotidiano, do professor, acaba por, na verdade, rebaixar a apropriação do conhecimento teórico-científico pela docência. As pedagogias do “aprender a aprender”, em que pese acompanhadas por vezes de verniz progressista, no fundo, acabam por negar ao professor o seu instrumento próprio de trabalho, o conhecimento científico, artístico e filosófico mais elaborado.

É a partir desse contexto que temos a leitura sobre a importância dada pelo Parecer nº 584/18 à “qualidade, eficiência e resolubilidade” (BRASIL, 2018a) nos diferentes campos de atuação do graduado e à exaltação às metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Tal concepção guia o superdimensionamento dado aos elementos educativos imediatamente destituídos do trabalho teórico-sistemático, do qual são expressão recorrente a ênfase na defesa das competências desenvolvidas em outros ambientes de aprendizagem e dos eixos articuladores em detrimento das disciplinas e da sala de aula.

Nas 3.200 horas referenciais preconizadas nas DCNS para o desenvolvimento das atividades acadêmicas, temos que: (a) preferencialmente 10% da carga horária adotada na etapa comum deve se desenvolver com “disciplinas de aproximação ao ambiente profissional” (BRASIL, 2018b, p. 3); (b) 20% da carga

horária referente ao estágio, destinado ao “aprendizado em ambiente de prática real” (p. 4); (c) o desenvolvimento de outras atividades práticas como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo (ao bacharel se indica 10% da carga horária referencial, ao licenciado não há indicação); (d) estudos integradores (10%), possibilitando a participação, dentre outras, em “atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas” e outras possibilidades que fogem ao âmbito da sala de aula. Se tomados sob esses termos, a carga horária de um PPP pode chegar a 50% de atividades com o que chamam de “aproximação ao ambiente real”.

A depender das conformações curriculares em cada IES, esse quantitativo pode se ampliar, tendo em vista as normatizações gerais dadas, por exemplo, pela curricularização da extensão, a qual consiste na adequação dos PPP para a utilização das atividades de extensão na “creditação curricular” (BRASIL, 2018c).

O recado dado pelos legisladores significa apontar para o mercado de trabalho estranhado e alienante como o próprio educador. E, assim, procuram dizer aos trabalhadores que é, a partir dele, que deverão se responsabilizar pelo desenvolvimento de suas próprias competências.

No entanto, importa ressaltar que tal concepção formativa não se trata somente de imposição heterônoma, mas também da ação ativa de parcela da categoria. A formação diretamente utilitária à estrutura ocupacional tem forte respaldo na forma como se vem pensando a ciência na área. Desse modo, entendemos que a concepção de educação destinada à formação por competências que guia as DCNSEF não está descolada das forças epistemológicas ligadas aos relativismos pós-modernos dentro das entidades científicas e acadêmicas da própria Educação Física.

Sobre as forças internas à Educação Física

O nosso estudo (MACIEL, 2021) se dedicou a entender centralmente as mediações que portaram à desconsideração do debate que vinha se travando com determinadas características democráticas sobre novas DCNS em Educação Física e a possibilidade real de extinção do bacharelado na área, tal qual versava a Minuta de 2015 (BRASIL, 2015). Em seu lugar, como sabido, surgiu a Resolução CNE/CES nº 06/2018.

Desse modo, dentro desse recorte temporal (2015-2018), pudemos identificar,

dentre as posturas político-acadêmicas vinculadas ao ideário da pós-modernidade duas sortes de argumentações que fortaleceram o coro conservador e reacionário da área (intencionalmente ou não): as posturas vinculadas às diversas facetas do “aprender a aprender”, atacando a Minuta e reivindicando a fragmentação por argumentos em “defesa da licenciatura”; e a repulsa à unificação da formação, identificando ali a expressão de uma concepção ligada ao marxismo.

Desse modo, houve, de alguma forma, o consentimento de setores e intelectuais do campo da Educação Física em todo o processo anterior ao desencadeamento da Resolução nº 06/18. Alguns desses sujeitos, mesmo que aparentemente progressistas e tendo críticas aos setores expressamente conservadores, fizeram por endossar o pensamento hegemônico dominante, em especial no que tange ao estabelecimento das condições que legitimaram a continuidade da fragmentação da formação e o conteúdo formativo submisso às competências.

Dentre os signatários da tese da divisão da formação profissional, encontra-se, em linhas gerais, uma parcela com direção ético-política marcadamente conservadora e corporativista direcionada às necessidades diretas do mercado de trabalho, pressionada centralmente pela expansão do segmento *fitness*, pelo crescimento das IES privadas e pela necessidade de preparação profissional para novas competências requeridas pelo modo de produção capitalista. Muitos desses se encontram sob a órbita do sistema CONFEF/CREFs, representante dos interesses mais afinados à lógica patronal dentro da Educação Física brasileira. No entanto, também se encontram dentre os defensores da divisão aqueles que trazem à baila outra sorte de argumentações e interesses, por vezes aparentemente identificados com pautas progressistas.

Dentre esses, temos professores que, compreendendo haver a hegemonia histórica na Educação Física dos conhecimentos calcados nas ciências naturais, sobretudo aqueles assentados em vertentes epistemológicas positivistas, indicam a divisão ser salutar à licenciatura e à formação da identidade própria do fazer docente escolar, no intuito de blindá-la às influências, principalmente, da aptidão física.

Ao fim, apesar de nem todos os sujeitos desse grupo serem caudatários do pensamento conservador/corporativista, fazem uma defesa idêntica no plano da argumentação confefiana que se refina e emerge pós Minuta 2015, como exposto no seguinte excerto: “[...] caso a proposta [da Minuta de 2015] seja aprovada nos

moldes atuais, a licenciatura será contaminada, reterá o nome, mas será, na realidade, um mini bacharelado (...).” (CREFA, 2016, p. 7).

Esse grupo não é homogêneo, contudo, possui uma postura hegemônica do que entendemos por forças epistemológicas ligadas aos relativismos pós-modernos dentro das entidades acadêmicas e científicas. Reproduzem internamente ao campo da Educação Física todas as consequências de que tratamos até aqui relacionadas ao ideário pós-moderno.

Na particularidade da Educação Física, entendemos que a postura intelectual pós-moderna frente à função da Educação Física escolar, que dá sustentação a grande parte da argumentação divisionista em defesa da licenciatura, passa a ganhar corpo ainda nos anos 1990. Alguns dos primeiros porta-vozes podem ser encontrados em trabalhos referência como os de Darido (1995) e Rangel-Betti e Betti (1996).

Ao cotejar os trabalhos, vemos que apresentam enquanto regularidade o entendimento da necessidade de se fazer avançar a compreensão de currículo a partir da crítica aos modelos hegemônicos até então, sejam de cunho tradicionalista/esportivista, sejam de cunho predominantemente teórico-científico. Nesse sentido, sinalizam para uma solução encontrada na própria prática pedagógica, por entender que a docência na Educação Física possui certo saber que se encontra atrelado às experiências do próprio trabalho. “Assim, a prática adquire o papel central de todo o currículo, assumindo-se como o lugar de aprendizagem e construção do pensamento prático do professor.” (DARIDO, 1995, p.127). Indica-se que a prática é capaz de munir o professor com uma epistemologia própria e uma reflexividade crítica a partir dos problemas enfrentados em seu cotidiano. Contudo, reivindicam não haver aqui a dicotomização entre teoria e prática; ao contrário, uma simbiose que “O conhecimento do conteúdo (inclusive o conhecimento científico) não deve ser desprezado, mas deve caminhar lado a lado à experiência prática de ensinar” (RANGEL-BETTI; BETTI, 1996, p.13). Possuem como principais eixos a preservação da licenciatura frente à contaminação do bacharelado e a docência enquanto um saber tácito, não passível de ser aprendida a partir da transmissão de conhecimentos.

Esses trabalhos e grande parte daqueles que são caudatários de vertente epistemológica semelhante buscam o seu arsenal teórico no campo geral da formação de professores em intelectuais orgânicos internacionais como Donald

Schön, Maurice Tardiff, Antonio Nóvoa e Phillipe Perrenoud. Tais autores são referências, em grande medida, ao modo de se pensar a educação e a sua função na sociedade frente às críticas educacionais que vinham surgindo a modelos curriculares tradicionais.

A disseminação, no Brasil, dos estudos na linha da “epistemologia da prática” e do “professor reflexivo”, na década de 1990, foi impulsionada pela forte difusão da epistemologia pós-moderna e do pragmatismo neoliberal, com os quais a epistemologia da prática guarda inequívocas relações (DUARTE, 2003, p. 610).

É possível identificar em nosso estudo (MACIEL, 2021) que tal ideário continua vivo na atualidade e, mais, continua a influenciar, a partir do campo acadêmico e científico, os embates mais centrais pelos quais passam a Educação Física na atualidade, dentre eles, a formação de professores. São expressões das teorias educacionais calcadas no “aprender a aprender” que se revitalizam.

Ainda em íntima afinidade com o pensamento pós-moderno, outra via que concorreu para a suplantação da possibilidade histórica de unificação da formação na área e pavimentou o caminho que possibilitou a abertura para as atuais DCNS, foi a repulsa a tal possibilidade, identificando, ali, a expressão de uma concepção ligada a forças relacionadas ao marxismo.

A exposição de Mauro Betti em evento da EEFEU SP (2016) é icônica sobre esse caso. Faz coro, com algumas ponderações, à lógica geral da expositora do CREF4/SP, no mesmo evento, ao criticar a Minuta 2015 e diz que é uma “discussão enviesada em que um lado se elegeu o representante da sociedade contra um outro lado” (BETTI, 2016), com claro sinal de alusão ao campo marxista, buscando desqualificá-lo a partir de uma compreensão simplista sobre o método. Assim continua:

[...] E aí fica muito fácil pra quem... como o deste grupo que aparentemente né? Não temos detalhes... aparentemente se deu esse processo [...] Mas um grupo que advoga uma perspectiva materialista histórica e dialética, é... que trabalha com a lógica tese e antítese, só que eles não só escolheram a tese, como eles escolheram a antítese. Eles escolheram com quem, com quem... Qual era o inimigo né?!: os nossos colegas aqui do CREF/CONFED, não é? Aí fica fácil, você escolhe a tese e escolhe a antítese, chega à síntese, né? (BETTI, 2016, recurso on-line).

A fala de Betti e de outros expositores no mesmo evento estavam embebidas, equivocadamente, na compreensão de que a Minuta 2015 era fruto de elaboração e

manipulação por parte dos setores progressista/revolucionário da área. Desconsideram, assim, todo o complexo de mediações que conduziu à situação em 2015, tal qual expõem Furtado e colaboradores (2016). Desse modo, temos um determinado pensamento “progressista” que prefere fazer parte do coro conservador (“nossos colegas”) e atacar frontalmente o campo revolucionário. Essa é a face mais escancarada do lado da trincheira na sociedade de classes em que se encontra a maioria dos intelectuais assentados no ideário pós-moderno.

A identificação do espraiamento de tal referencial na área, sobretudo no que diz respeito à formação profissional, é corroborada em outros estudos. Rezende e Lazzarotti Filho (2019), ao investigarem as produções científicas veiculadas em periódicos da área (de 2000 a 2017), identificaram “[...] uma maior aproximação das pesquisas sobre formação em Educação Física com teorias pós-críticas do currículo, tais como multiculturalismo, pós-estruturalismo e pós-modernismo (...)” (p.13). Já Morschbacher, Alves e Rodrigues (2020), utilizando-se de análise no “Banco Digital de Teses e Dissertações” a partir das produções científicas da Educação Física realizadas de 2014-2019 são categóricas em identificar o direcionamento predominante dos trabalhos dirigidos para a epistemologia da prática e as pedagogias do “aprender a aprender”; além da naturalização do divisionismo da formação.

São justamente sobre essas forças que discorreremos em grande parte. A sua expressão dentro da Educação Física, em suas diversas facetas, foi força social fundamental na suplantação da Minuta 2015 e da possibilidade formativa a partir de um curso único, abrindo espaço para o surgimento das atuais DCNS.

Considerações finais

Buscamos com este trabalho expor a influência do ideário pós-moderno e das políticas curriculares orientadas pelas pedagogias do “aprender a aprender” nas atuais DCNSEF. Buscamos tecer a compreensão de que as atuais DCNSEF atendem aos anseios formativos dominantes, sobretudo em resposta ao atual estágio do modo de produção capitalista que evidencia graus cada vez mais aviltantes de sociabilidade e de ataques aos trabalhadores.

Desse modo, as DCNSEF comportaram forte influência heterônoma, mas, também, só foram capazes de serem consolidadas, dentre outros, por influência das forças vinculadas ao ideário pós-moderno dentro da própria área. A consequência

prática hegemônica de tal ideário é o enfraquecimento de correntes revolucionárias e o fortalecimento do pensamento conservador.

É nesse sentido que finalizamos chamando a atenção para a necessidade, cada vez mais premente, da luta contra tal postura ideológica e tal concepção formativa, compreendendo a necessidade de ampliar e fortalecer cada vez mais as lutas que se direcionam para uma formação que atenda às bandeiras históricas da classe trabalhadora na luta contra os interesses do capital.

Referências

- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- BETTI, Mauro. Exposição oral. **Reunião realizada nas dependências da EEFEUSP entre as Universidades Estaduais Paulistas para debater as DCNS**, ocorrida em 11 de março de 2016. Youtube. 2016. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=pBYcz3YZLH8>> e <https://www.youtube.com/watch?v=X37xS0I0_9I>. Acesso em 18 fev. 2021.
- BRAGA, Ruy. **A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista**. São Paulo: Boitempo, 2012.
- BRASIL. CNE. **Minuta de Projeto de Resolução para audiência Pública de 11/12/2015**. 2015.
- BRASIL. CNE. **Parecer CNE/CES nº 584, de 03 outubro de 2018**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 33, 17 dez. 2018a. Seção 1.
- BRASIL. CNE. **Resolução CNE/CES nº 6, de 18 de dezembro de 2018**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, ed. 243, p. 48-49, 19 dez. 2018b.
- BRASIL. CNE. **Resolução nº 07, de dezembro de 2018**. 2018c.
- CREF/4. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física. **Ofício CREF4/SP nº 1931/16**. 2016.
- CURI, Luiz Roberto Liza. **Palestra proferida no III Colóquio de Graduação das Universidades Estaduais Paulistas**, Rio Claro, SP, ocorrido no dia 25 de abril de 2019. Youtube. 2019. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?feature=youtu.be&v=3-z8QnvOtT8&app=desktop> >. Acesso em: 24 abr. 2020.
- CURI, Luiz Roberto Liza. O espelho que foge: para dar sentido ao futuro, não vamos deixar que o presente nos comprometa. **Folha de São Paulo**. 2020.
- DARIDO, Suraya Cristina. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, v. 1, n. 2, p. 124-128, 1995.
- DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 83, 2003.
- DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. – 5ª ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores associados, 2011.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 9. ed. – São Paulo:

Cortez, 2010.

FURTADO, Roberto Pereira; et al. Instabilidade jurídica e outras determinações: o CNE e a proposta de novas DCNS para a educação física. In: **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 4, out./dez. 2016.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 17ª ed. São Paulo, SP: Loyola, 2008.

MACIEL, Thiago Barreto. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física (Resolução nº06/18)**: as forças sociais hegemônicas na condução dos rumos da formação. 2021. 386f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.

MORSCHBACHER, Márcia; ALVES, Melina Silva; RODRIGUES, Raquel C.F. Análise da produção científica sobre formação de professores: realidade e possibilidades na área da educação física. In: **Formação em Movimento**, v.2, i.2, n.4, p. 497-519, jul./dez. 2020.

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos. **Estudos da OCDE sobre competências**: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação?. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RANGEL-BETTI, Irene C.; BETTI, Mauro. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, v. 2, n. 1, p. 10-15, 1996.

RESENDE, Moisés Sipriano; LAZZAROTTI FILHO, Ari. O currículo de formação em educação física: análise das produções científicas. In: **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, 2019.

WOOD, Ellen Meiksins. O que é a agenda “pós-moderna”? In: WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy (Orgs.). **Em defesa da história**: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

CRÍTICA ONTOLÓGICA ÀS TESES QUE DEFENDEM A FRAGMENTAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

Cláudio dos Santos Costa¹
Jaildo Caldas Vilas Bôas Júnior²
Kátia Oliver de Sá³
Ivson Conceição Silva⁴
Moisés Henrique Zeferino Alves⁵

Introdução

Esta investigação partiu da necessidade de levantar uma crítica aos pressupostos ontológicos que sustentam teses que defendem a fragmentação da formação de professores de Educação Física no Brasil. Mas, para discorrer sobre o que tratam essas teses, desenvolvemos explicações sobre as velhas e novas forças políticas, que vêm implantando, gradativamente, as bases que alicerçam um projeto neoliberal, que visa promover a internacionalização da política educacional brasileira em favor a um movimento de realinhamento do Brasil a certas proposições neoliberais de ordenamento social defendidas pelos centros capitalistas mundiais, sem os quais o capital se recusa a realizar investimentos em nosso país, por temer não obter taxas de acumulação esperada pela via de investimentos.

Na via desses interesses, o modelo de reestruturação produtiva imposto pelo capital internacional vem promovendo mudanças constantes que demandam novos perfis para a força de trabalho. Tal fato aciona uma série de pressões sobre o sistema educacional brasileiro para poder gerar maior controle político e ideológico para garantir o modelo de educação expresso em documentos de organismos multilaterais que promovem aos países em processo de desenvolvimento econômico e social, créditos e financiamento, como é o caso, especialmente, do Banco Mundial (BM), do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e da Unesco.

¹ Professor de Educação Física da Rede Municipal de Salvador. Universidade Federal da Bahia.

² Professor efetivo da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Universidade Federal da Bahia

³ Professora do Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais e Cidadania da UCSAL. Universidade Católica do Salvador.

⁴ Professor do Curso de Licenciatura em Educação Física da UNIMAM. Professor da rede Municipal de Governador Mangabeira-Bahia. Universidade Federal da Bahia.

⁵ Professor da Rede Municipal de Feira de Santana. Universidade Federal da Bahia.

Para implementar essa política de maior controle político e ideológico pela escola, as ações em curso estão promovendo processos de padronização de modelo de educação em todos os níveis, mediante a implantação de bases nacionais comuns, diretrizes para a formação de professores e a viabilidade de processos de privatização, que oferecem um maior controle da gestão escolar, contendo demandas advindas de movimentos que requerem a gestão democrática das escolas. Há, também, o movimento de controle dos professores em suas salas de aula, por meio de iniciativas como a da “Escola sem partido”.

Portanto, a privatização da gestão, o cerceamento da livre expressão ideológica nas escolas e a política de rebaixamento da formação de professores não são ações desconexas. Essas estão articuladas a uma forte tendência estratégica de subordinação das políticas educacionais, que se conectam aos interesses da mundialização do capital, desenvolvendo gradativamente a subordinação da educação à economia, trazendo a ideia de que investimentos em educação se justificam pelos serviços que este – o capital – presta ao sistema econômico quando prepara os indivíduos para o trabalho produtivo ao invés de assegurar o direito ao desenvolvimento social como seres humanos. Nessa proposição, ocorre uma inversão da lógica da natureza ontológica do que significa para uma sociedade uma política de educação, que necessariamente possa atender aos interesses da formação da classe trabalhadora.

Essa lógica que coloca a importância da educação no cenário produtivo nos desafia a levantar questionamentos sobre as bases do atual estágio da política neoliberal, e, nesse contexto, indagamos sobre a formação de professores de Educação Física, mediante teses que defendem a fragmentação da formação, considerando uma crítica de base ontológica.

O atual estágio da política neoliberal no Brasil e os limites do processo de formação de professores de Educação Física

O atual estágio de desenvolvimento das contradições do sistema capitalista, em sua fase suprema imperialista (LÊNIN, 2007), aponta uma profunda crise, que afeta irremediavelmente as condições de vida da classe trabalhadora, com a imposição da política econômica do ajuste estrutural, ditada pelos organismos multilaterais e direcionada para assegurar a rentabilidade do capital em um cenário de crescente desvalorização; vivemos em um período de “crise crônica do

capitalismo” (MONTORO, 2014), que carrega consigo seu corolário de desemprego estrutural, precarização do trabalho, aprofundamento das desigualdades sociais e crescimento da barbárie em escala planetária.

No contexto dessa crise, situa-se a tendência à queda das taxas de lucro do capital (MARX, 2002), enquanto uma lei interna à lógica do capitalismo, que reflete o processo de reprodução ampliada do capital, regida pela busca desenfreada da rentabilidade (MONTORO, 2014, p. 139). Nesse contexto, a questão da desvalorização da força de trabalho assume um lugar central para os imperativos do capital, frente à queda das taxas de lucro; a partir do final dos anos de 1970, o mundo tem sido fortemente impactado pela universalização do “ajuste permanente fundomonetarista” (MONTORO, 2014), o principal instrumento do capital financeiro monopolista para preservar suas taxas; o resultado dessa realidade é a destruição massiva dos direitos conquistados com muita luta pelos trabalhadores organizados, tais como seguridade social, leis trabalhistas, previdência social e serviços públicos.

Para a efetivação desse processo, o capital financeiro monopolista estadunidense avançou no processo de desmantelamento dos estados-nação, deslocando o centro real do poder econômico para os bancos centrais e os seus porta-vozes para que possam aplicar um programa econômico alinhado com as imposições de Washington (SOKOL, 2007, p. 193).

No Brasil, a política de ajuste estrutural começa a ser implementada com mais vigor a partir da década 1980 em função de uma crise profunda da economia; em 1982, o Brasil estabelece seus primeiros acordos plurianuais com o FMI, baseados em empréstimos condicionados à implementação de um programa de estabilização da economia, cujos mecanismos se pautavam no ajuste fiscal; a partir da década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1996-2003), o Brasil consolida o ajuste permanente fundomonetarista como política econômica através do processo de contrarreforma do aparelho do Estado burguês nos moldes do ideário neoliberal, que avançou nas privatizações e nos ataques aos direitos dos trabalhadores, tendo em vista a diminuição do valor da força de trabalho.

A implementação da política neoliberal no contexto da reestruturação produtiva gerou a reestruturação no sistema educacional e, conseqüentemente, vem atingindo a política de formação de professores, com a intervenção de organismos multilaterais internacionais e regionais como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das

Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. As políticas pensadas por esses organismos podem ser resumidas em orientações direcionadas à formação de recursos humanos com o menor custo possível, em detrimento da qualidade do processo de ensino, visando, assim, corresponder ao processo de ajuste estrutural.

Isso fica evidente nas diretrizes educacionais pensadas na Conferência Mundial de Educação para Todos, no qual o Brasil foi um dos 155 países participantes. O documento traz como orientação o aumento da escolarização e erradicação do analfabetismo, mas sem apontar o aumento proporcional dos recursos financeiros necessários para tal. A questão central para esses organismos, portanto, coloca-se na racionalização dos meios e não no aumento dos investimentos; em suma, a orientação se centra na precarização da educação, que pelos organismos é denominado de flexibilização.

Outro exemplo muito claro é o do relatório elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI para a UNESCO. Esse documento, coordenado pelo economista francês Jacques Delors, propôs um novo conceito de educação fundamentada na concepção empresarial de que é necessário buscar processos educacionais mais eficazes à adaptação autônoma dos sujeitos em um mundo em constante mudança; surgiu, dessa forma, o conceito de educação baseado no lema do “aprender a aprender” (DUARTE, 1996), edificado sobre quatro pilares, que demonstram a desqualificação do processo de ensino em detrimento do pragmatismo: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser; no que diz respeito à formação de professores, o documento enfatiza, em suas orientações, a questão do ensino por competências e para a pesquisa, enquanto eixos centrais para o processo de formação, direcionado ao objetivo de resolução de problemas imediatos.

Essas orientações vêm tendo grande penetração na política educacional brasileira, fazendo-se presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em diretrizes curriculares e referenciais para formação de professores em todas as etapas da educação básica e em reformas educacionais. Nesse contexto de políticas de ajustes estruturais, consolida-se a orientação dos organismos multilaterais pelo interesse formação de professores, pautada nos princípios do pragmatismo e da flexibilização dos currículos, dando forte ênfase à formação pela prática e de cunho

técnico-profissionalizante, fragmentando a relação entre teoria e prática.

Desde o golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016, tanto nos anos de governo Temer, como agora durante o governo Bolsonaro, a política educacional brasileira vem enfrentando contrarreformas que apontam para a perspectiva unilateral de formação – sobretudo, no que concerne à formação de professores, sustentada na lógica de formação do “professor reflexivo” (MORSCHBACHER; ALVES; RODRIGUES, 2020, p. 514).

Isso é constatado no conteúdo apresentado pelo documento da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica, aprovado no Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2017 (Resolução CNE/CP n. 2/2017) e 2018 (Resolução CNE/CP n. 4/2018), que revisou a Resolução CNE/CP 02/2015, apresentando uma posição reacionária e conservadora às Diretrizes Curriculares e à Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica, garantindo um alinhamento da política de formação de professores para a Educação Básica para a aplicabilidade da BNCC.

No âmbito da formação de professores de Educação Física, presenciamos o avanço de teses em defesa da fragmentação dos cursos de formação de licenciatura e bacharelado. Na esteira do movimento de flexibilização dos currículos de formação de professores, tais teses advogam a impossibilidade de uma formação generalista e mais ampla dos professores de Educação Física, em detrimento de uma formação unilateral, tal como defendida pelo sistema CONFEF/CREFs.

Portanto, é possível reconhecer que, para atender aos interesses de aplicação dos programas de ajuste estrutural do capital em sua crise crônica, a política de formação de professores vem sendo pautada nos últimos anos pelo processo de flexibilização, precarização e desqualificação do processo de formação humana em geral e dos professores de Educação Física, especificamente, como mecanismo de desvalorização do valor da força de trabalho.

No intuito de identificar como esse processo de desqualificação da formação vem se desenvolvendo no âmbito da Educação Física, avançamos na próxima seção, apresentando as principais teses que defendem a fragmentação da formação de professores de Educação Física no Brasil.

As principais teses que defendem a fragmentação da formação de professores de Educação Física.

Analisando a produção sobre a regulamentação da profissão, que circula na Revista Brasileira de Ciência do Esporte (1979-2007), nos boletins e documentos do CONFEF/CREFs e do MNCR (a partir de 2001), Sofiste (2007) identificou que existe uma polarização entre posições contrárias e favoráveis à regulamentação. Os principais autores que defendem as posições confefianas em várias produções, no sentido da relevância da produção e na posição que ocupam dentro do embate das teses⁶ sobre a regulamentação, são Torjal, Steinhilber, Grassielli, Sartori; em maior número, os que colocam teses contra a regulamentação da profissão são, principalmente, Hajime, Taffarel, Faria Junior, Cunha Junior, Guina, Sadi.

O debate sobre a regulamentação da profissão começou a ganhar mais visibilidade a partir da década de 1980, através da apresentação do Projeto de Lei 4.559/84, na Câmara dos Deputados, que dispõe sobre a regulamentação do profissional de Educação Física. Tal projeto, fruto da mobilização de setores da Federação Brasileira de Associações de Professores de Educação Física (FBAPEF) e das Associações dos Professores de Educação Física (APEFs), foi aprovado na Câmara dos Deputados e vetado pelo então presidente da época, José Sarney.

De acordo com Sofiste (2007, p. 61-65), o discurso de defesa do Presidente do CONFEF a favor da regulamentação era pautado em: a) aumento das denúncias de lesões sofridas pelos praticantes de atividade física por falta de orientação adequada; b) ganho de mais autonomia dos profissionais de Educação Física para intervir na construção de políticas públicas e ter um maior controle sobre os rumos da profissão; c) na regulamentação para proteção do mercado profissional, até então desprotegido de fiscalização por um órgão oficial; d) na consolidação da Educação Física como área da saúde, já que havia aumentado muito a demanda de trabalho em campos de atuação não escolar, na década de 1970-80, devido à expansão das academias de ginásticas e das práticas esportivas fora da escola.

Em síntese, entre as décadas de 1970 e 1980, as principais teses a favor da regulamentação da profissão que eram defendidas pelas pessoas que comporiam o CONFEF, anos depois, era de um domínio da atuação profissional e da proteção da sociedade contra profissionais não habilitados, portanto, tendo como luta principal a

⁶ A categoria “tese” aplicada, neste texto, significa a defesa de proposições instituídas no embate do projeto de formação professores de educação física.

defesa do *status* profissional.

São essas teses que encabeçaram as concepções do Movimento pela regulamentação do profissional de Educação Física no 8º Congresso Brasileiro de Educação Física, em 1994, liderado por Jorge Steinhilber, que ficou na presidência do CONFEF entre 1998 e 2020. Inclusive, vale salientar, que foi o Movimento pela regulamentação que encaminhou o projeto lei 330/95, que dá origem à lei 9696/98, numa conjuntura específica de Reforma Administrativa do Estado, promovido pelo governo de Fernando Henrique Cardoso.

Segundo Silva e Frizzo (2011, p. 159), existem duas categorias centrais que expressam a lógica das teses confefianas sobre a regulamentação da profissão, a saber: 1. Formação para mercado de trabalho – entendendo o mercado de trabalho como balizador da formação inicial dos professores de Educação Física; 2. Concepção de profissional seguindo a lógica do capital – entendendo que os trabalhadores devem se adequar às exigências do mercado para exercer a profissão de forma ética, competente e eficaz.

Destarte, conferimos que as posições centrais das principais teses confefianas sobre a regulamentação da profissão estão alinhadas com a lógica do modo de produção capitalista, em que o professor de Educação Física⁷ deve se submeter, de forma acrítica, aos ditames do mercado, adaptando-se ao que é estabelecido pelas diretrizes do sistema CONFEF/CREFs.

Depois de sancionada a lei que regulamenta a profissão da Educação Física, em 1999, foram criados cinco CREFs. Nesse mesmo ano, como resultado da vontade política de estudantes e professores de Educação Física, no XX Encontro Nacional dos Estudantes de Educação Física, foi criado, também, o Movimento Nacional Contra a Regulamentação da Profissão (MNCR), que, como o próprio nome sugere, foi formado para lutar contra a regulamentação da profissão, sob a defesa da tese da formação unificada e, por consequência, da garantia do direito dos trabalhadores da cultura corporal ao livre exercício da profissão e atuação nos diversos campos de trabalho.

⁷ Tomamos a posição, neste texto, de adotar a categoria professor para referendar uma formação única na área da educação física.

Silva e Frizzo (2011) expõe duas teses contraditórias acerca da formação do professor de Educação Física, que se acirra e fica constatado após a sanção da Lei 9696/98:

Nesse bojo de disputas se encontram aqueles que defendem a perspectiva de formação humana a partir da omnilateralidade, como um processo de formação que não se subsume ao mercado como parâmetro regulador da formação do professor de EF; e, por outro lado, está uma posição que defende a formação profissional atrelada à lógica de mercado, baseada na pedagogia das competências e na teoria do capital humano.

Ademais, vale salientar que, nesse momento histórico, as condições de vida da classe trabalhadora estão se precarizando. Esse fato corrobora com o processo de regresso civilizatório da humanidade. Esse processo é fruto da crise estrutural do capital (MEZÀROS, 2005) e da aplicação das políticas de ajuste permanente fundomonetarista (MONTORO, 2014). No campo da Educação Física, tal precarização das condições de vida e de trabalho se expressa pela falta de valorização profissional, desqualificação do trabalhador já no seu processo formativo, devido à fragmentação da profissão e, por consequência, da divisão nos campos de trabalho.

Por conseguinte, a partir da consolidação, após a regulamentação, o sistema CONFED/CREFs buscou estabelecer uma nova concepção para a Educação Física, pautada, principalmente, em determinados argumentos, estratégias e discurso sobre conquista, cujos enfoques são expostos por Sofiste (2007, p. 81) no quadro abaixo:

QUADRO 01 – Elementos presentes no discurso dos representantes do sistema CONFED/CREFs.

Argumentos	Estratégias	Discurso sobre as Conquistas do CONFED
Defender a sociedade da atuação de leigos que põem em risco a saúde da população.	Buscar uma representatividade nos órgãos públicos, estabelecendo um diálogo com o campo político.	Garantia do direito da sociedade em ser atendida por um Profissional habilitado; Valorização da Educação Física por meio de atribuições educativas, preventiva e social. Fiscalização e punição de leigos.
Proteger o campo de atuação dos Profissionais de Educação Física, valorizar e melhorar a atuação do Profissional de Educação Física, consolidar um <i>status</i> profissional com melhorias das condições de trabalho.	Defender um paradigma da Educação Física pautado nos pressupostos de prevenção da saúde, colocando a prática de atividades físicas, esportivas e de lazer como promotora de um estilo de vida ativo, trazendo benefícios para a saúde.	Possibilitou a regularização da situação dos profissionais que atuavam com práticas de atividades físicas, esportivas e de lazer e maior participação dos profissionais nas decisões políticas; valorização do Profissional de Educação Física por meio de um reconhecimento social de sua função como promotor de saúde. Contribuiu para uma formação de qualidade, integrou o Profissional de Educação Física à área da saúde.

FONTE: Sofiste (2007, p. 81)

Podemos observar, portanto, que o sistema CONFEF/CREFs buscou, ao longo dos anos, consolidar as suas teses que foram defendidas no 8º congresso de Educação Física, em 1994, pelo Movimento Nacional pela Regulamentação, buscando estratégias para convencer a sociedade e os profissionais de Educação Física da sua função social em estabelecer uma concepção de identidade do profissional de Educação Física.

Nesse sentido, concluímos, afirmando que, no bojo do confronto das teses favoráveis e contrárias à regulamentação da profissão, existe uma disputa para consolidação da concepção de identidade do professor na luta de classes, que, por consequência, determina a forma e o conteúdo da formação e atuação do professor de Educação Física, bem como tem ligação com a construção de um projeto histórico que supere o capitalismo e a sua lógica de produção (no caso das teses que defendem a não regulamentação) ou com a manutenção do modo de produção capitalista – no caso das teses confefianas acerca da regulamentação da profissão.

Nesse sentido, portanto, na próxima seção, avançamos para estabelecer uma crítica ontológica às teses que defendem a fragmentação da formação profissional na área da Educação Física.

Crítica ontológica às principais teses que defendem a fragmentação da formação de professores de Educação Física no Brasil

A problemática ontológica central das teses que defendem a fragmentação da formação de professores de Educação Física está em descolar esse processo profissional dos aspectos mais gerais da formação humana, reduzindo a ação humana a um ato específico de uma área do conhecimento. Não se trata de uma defesa aleatória, mas que tem raízes profundas na crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2011), conseqüentemente, condiz com as concepções ideológicas e políticas neoliberais da lógica do gerenciamento científico, da reserva de mercado, da competição entre os profissionais, da racionalidade do tempo formativo, da produtividade, do individualismo, da meritocracia, de redução da formação à competência e habilidades do autoritarismo e conservadorismo.

Para Silva e Frizzo (2011):

[...] esse fenômeno aprofunda o antagonismo de classes existente em nossa sociedade, justamente por colocar de um lado aqueles que têm interesses privado e corporativo cabíveis a um contexto de regulação da vida pelo mercado e, de outro, os professores de EF

que lutam por melhores condições de trabalho em meio a um contexto de crise estrutural do capitalismo e precarização do trabalho (SILVA E FRIZZO, 2011, p. 165).

Trata-se da degradação do trabalho via rebaixamento da formação e precarização das condições de trabalho, haja vista que estão sempre calcados no mínimo exigido para atender às volatilidades do mercado. Nessa dimensão, o reducionismo da relação trabalho-educação-educação física se torna predominante, pois a defesa da fragmentação da formação dos professores de Educação Física se sustenta na lógica da estrutura hierárquica do sociometabolismo capital (MÉSZÁROS, 2007), que tem como centralidade as demandas do mercado para exploração do trabalhador e extração de mais-valia para geração de lucro.

Do ponto de vista político, as teses que defendem a fragmentação da formação dos professores de Educação Física se limitam a explicar a sociedade como algo natural, como se essa não fosse resultado do ato humano de transformar a natureza, livrando-se de sua independência imediata para construir sua própria existência e, conseqüentemente, a sociedade. Nessa perspectiva, não se coloca o problema da formação como uma necessidade social coletiva, que carece de resolutividade no conjunto das relações societárias, mas projeta para o indivíduo a responsabilização pelo seu sucesso ou fracasso na disputa pelo espaço de trabalho, uma recuperação da concepção tecnicista já criticada por Saviani (1983).

Essa abordagem é problemática porque escamoteia as contradições impostas pelas políticas neoliberais e seus desdobramentos na formação de professores de Educação Física, uma vez que a polivalência e o trabalho flexível devem ser, segundo Freitas (2002), a base de uma formação para adequação do trabalhador às incertezas da empregabilidade oriundas da dinâmica interna do mercado de trabalho.

Esvazia-se, assim, o sentido ontológico da formação humana, pois, ao desconsiderar o trabalho enquanto a categoria central do processo de humanização, perde-se a dinâmica de como se desenvolve efetivamente a relação ser humano-natureza e ser humano-ser humano para que nos tornemos humanos. A partir da concepção materialista e dialética da história, a formação dos professores de Educação Física com uma unicidade multideterminada é analisada, compreendida e explicada ontologicamente, pois:

O primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os

homens têm de estar em condições para poder 'fazer história'. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta, e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para satisfação dessas necessidades, a produção da vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história [...] (MARX; ENGELS, 2007, p. 32-33).

No âmbito geral, os seres humanos precisam responder às necessidades que são colocadas de forma imediata, mediata e histórica. Isso só pode ser realizado com mobilização de diferentes capacidades que são germinadas, desenvolvidas e aperfeiçoadas no metabolismo do ser humano com a natureza e com outros membros da sociedade pelo trabalho, colocando em movimento suas capacidades físico-intelectuais para resolvê-las, mas não as colocam de qualquer forma, e sim de maneira intencional, haja vista, como afirmam Marx e Engels (2010), que os problemas reais só podem ser resolvidos na prática social, e não pela dimensão contemplativa da realidade.

Fragmentar a formação profissional é conceber o ser humano fora da totalidade social, ou seja, sem participação ativa nos processos reais da história. A atividade humana é sempre uma busca de resposta para uma necessidade advinda da realidade, todavia, não se trata de uma relação imediata e retilínea. Segundo Lukács (2010), o ser humano precisa questionar e se valer do que fora produzido até o seu tempo histórico para que sua ação se torne exitosa. Isso consiste na capacidade de abstração, generalização e síntese que só a consciência humana é capaz de realizar.

Quando o acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados pela humanidade fica limitado e determina qual deve ser o campo de atuação profissional, incorre-se na impossibilidade de conhecer o conjunto dos conhecimentos em geral e seus fundamentos ontológicos, epistemológicos, políticos, ideológicos e econômicos. Limita-se a capacidade humana de pensar os problemas concretos da realidade para interferir e transformá-la, visto que o trabalho profissional perde, pela lógica de mercado, seu fundamento educativo.

Uma das problemáticas posta nas teses que defendem a fragmentação da formação do professor de Educação Física é que a redução da formação para atuar na escola ou em espaços não escolares está colocada como se as relações humanas não se desenvolvessem em esferas da realidade objetiva, sendo a sociedade um amontoado de pequenos fragmentos que não se relacionam, quando,

na verdade, como aponta Lukács (2013), trata-se de um complexo de complexos no qual singularidade, particularidade e totalidade social se articulam numa incessante dinâmica de coalizão e distanciamento.

Recuperar o sentido ontológico na formação de professores de Educação Física significa ampliar as possibilidades de formação humana; consiste em compreender o trabalho, enquanto fundamento dos processos de formação do ser humano. Portanto, urge superar a fragmentação da formação dos professores de Educação Física pela formação ampliada, a unilateralidade pela perspectiva *onilateral*⁸, frente à realidade imposta pelas forças produtivas do capital.

Considerações Finais

As análises que direcionaram as considerações finais deste estudo destacam que, no contexto da crise crônica do capitalismo e das políticas neoliberais, que fomentam o rebaixamento da educação para atender à necessidade de desvalorização da força de trabalho através da desqualificação da formação dos trabalhadores, o debate sobre a formação de professores de Educação Física no Brasil se desenvolve na polarização entre teses favoráveis à formação dividida em licenciatura e bacharelado e a tese que defende a formação unificada. As características específicas que constituem cada uma dessas teses antagônicas refletem uma disputa pela direção da formação dos professores de Educação Física, enquanto expressão da luta de classes que se desenvolve no interior da sociedade capitalista.

As principais teses pela regulamentação da profissão de Educação Física, que propõem a fragmentação da formação, que partem principalmente de professores ligados ao sistema CONFED/CREFs, estão teoricamente alinhadas com a lógica do sistema econômico capitalista, posto que seu principal argumento se funda no aspecto econômico das exigências do mercado de trabalho, às quais os trabalhadores devem se adequar para exercer a profissão.

Na crítica ontológica a essas teses que alimentam a fragmentação da formação dos professores de Educação Física, fica constatada a eliminação dos

⁸ Manacorda (2000, p. 78), ao expressar o conceito de homem *onilateral*, coloca-o frente à realidade da alienação humana, “na qual todo homem, alienado por outro, está alienado da própria natureza e o desenvolvimento positivo está alienado a uma esfera restrita, está a exigência da *onilateralidade*, de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação.”

aspectos mais gerais da formação humana no processo de formação profissional, o que estabelece uma proposição de formação unilateral; para essas teses, a concepção de homem e sociedade se funda na abordagem metafísica, que não concebe o movimento histórico e enxerga tudo como natural e dado desde sempre; concebem o ser humano fora da totalidade social e a formação da sociedade como algo natural, como se não fosse o resultado da contínua transformação da natureza pelo trabalho.

Na esteira dessa visão fragmentada da realidade, essas teses limitam o acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados pela humanidade, gerando a determinação de campos de trabalho como compartimentos fechados e independentes, como um amontoado de fragmentos (o ambiente escolar e os ambientes não escolares), e interdita as possibilidades dos professores, em seu processo formativo, de conhecerem o conjunto dos conhecimentos clássicos e seus fundamentos ontológicos, epistemológicos, políticos, ideológicos e econômicos; em suma, rebaixam a formação para atender às exigências do mercado de trabalho, limitando a capacidade de crítica e transformação da realidade, para a qual o acesso aos conhecimentos clássicos da Educação Física em seu conjunto é fundamental.

Por tudo isso, constatamos que recuperar o sentido ontológico na formação de professores de Educação Física é condição *sine qua non* para ampliar as possibilidades de formação humana, no sentido da *omnilateralidade*. Assim, faz-se necessário a defesa intransigente da formação unificada de professores de Educação Física, que permita o acesso aos conhecimentos na perspectiva ontológica da totalidade concreta, o que vai na contramão das atuais tendências políticas de formação de professores de Educação Física no Brasil, como está colocado nas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

Referências

FREITAS, Helena Costa de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas: v.23, nº 80, set. 2002 p.137-168.

LÊNIN, Vladimir Il'ich. **O Imperialismo, fase superior do capitalismo**. Brasília: Nova Palavra, 2007. 200 p.

LUKÁCS, Georg. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2010.

- LUKÁCS, Georg. **Para compreender a ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I. 20ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. 571 p.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. Tradução Álvaro Pina e Ivana Jinkings. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MÉSZÁROS, István. **Desafio e o fardo do tempo histórico**: O socialismo no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MONTORO, Xabier Arizabalalo. **Capitalismo y economía mundial**: bases teóricas y análisis empírico para la comprensión de los problemas económicos del siglo XXI. Madrid: Instituto Marxista de Economía, 2014. 720 p.
- MORSCHBACHER, Márcia; ALVES, Melina Silva e RODRIGUES, Raquel Cruz Freire. Análise da produção científica sobre formação de professores: realidade e possibilidades na área da educação física. **Formação em Movimento**, v.2, i.2, n.4, p. 497-519, jul./dez. 2020.
- PAULO NETTO, José e BRAZ, Marcelo. **Economia Política**: uma introdução crítica. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012. 271 p.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas/SP: Autores Associados, 1983.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.
- SILVA, Guilherme Gil da; FRIZZO, Geovanni Felipe. Crítica a regulamentação da profissão e a produção científica defensora do sistema CREF/CONFEEF. **Motrivivência**. Ano XXIII, nº 36, junho/2011. 149-168p.
- SOFISTE, Ana Paula. **Profissional ou professor de educação física? Interfaces de uma profissão regulamentada**. 169f. Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2007.
- SOKOL, Markus. **Notas sobre a atualidade de “O imperialismo, fase superior do capitalismo”**. IN: LÊNIN, I. V. O imperialismo, fase superior do capitalismo. Brasília: Nova Palavra, 2007. p. 179-200.

O EMBATE DE PROJETOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DA ANFOPE

*Ailton Cotrim Prates¹
Deysianne França Matos Silva²
Irialdo Deodato Silva³
Thais Cosmo Coutinho⁴*

1. Introdução

O texto tem por objetivo explicitar as bases conceituais da “RESOLUÇÃO Nº 6, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018, institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências” e suas implicações ao campo de trabalho dos/as professores/as de EF, bem como aponta as contribuições do acúmulo de experiências e conhecimentos para a formação dos professores de EF a partir de teorias educacionais contra-hegemônicas, como a Pedagogia Histórico-Crítica⁵ (PHC) e a ACS do Ensino da EF⁶ (ACSEF), ambas apoiadas no método da economia política de Marx, que consubstancia a teoria do conhecimento Materialista Histórico-Dialética e as contribuições da ANFOPE sobre Formação de professores, em especial a Base Comum Nacional de Formação.

Inicialmente, perguntamos: quais são as intenções e limites que se evidenciam na aparência e na essência da Resolução CNE/CES nº 6 de 2018 e quais suas bases conceituais, e quais são as contribuições da Pedagogia histórico-

¹ Professor Assistente da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), *Campus Arapiraca*. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

² Professora Assistente de Educação Física do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), *Campus Batalha*. Pesquisadora da REDE LEPEL/FACED/UFBA. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

³ Pesquisador da Rede LEPEL/FACED/UFBA. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

⁴ Professora Coordenadora Creche da Secretaria Municipal de Educação de Amargosa-Bahia. Pesquisadora da Rede LEPEL/FACED/UFBA. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

⁵ A PHC defende a superação das concepções ontológicas metafísicas, idealistas, racionalistas e funcionalistas/empiricistas, assim como o ensino do conhecimento científico crítico na escola como práxis mediadora na luta de classes (FRIGOTTO, 2021).

⁶ Esta abordagem defende como objeto de ensino da EF o conceito marxista de cultura corporal a partir de uma explicitação radical, rigorosa e de totalidade sobre o desenvolvimento do gênero humano, o que supera por incorporação outros conceitos incapazes de apreender as formas sociais de atividades inerentes à cultura corporal para além da sua aparência fenomênica (MELO; OLIVEIRA, 2021).

crítico, da abordagem crítico-superadora da Educação Física, e da ANFOPE, para o enfrentamento dessas normas à formação dos/as professores/as de EF?

É preciso considerar, no mais geral, as múltiplas determinações da totalidade histórica, do contexto econômico, político e social da atual crise estrutural do capital que se expressa na particularidade da luta de classes na educação e na singularidade materializada nos indivíduos professore(a)s de EF, sua formação e atuação profissional, que demonstram o esgotamento do modo de produção capitalista e o processo de destruição de forças produtivas (MÉSZAROS, 2002) (MONTORO, 2014).

Quando se esgotam as possibilidades civilizatórias da ordem burguesa, o resultado é a barbárie, a destruição da natureza, as guerras como expressão da luta de classes, a financeirização do modo de viver, a obsolescência planejada e uma economia do desperdício, e, em termos educacionais, a “destruição corrosiva da dimensão ontológica da educação escolar” (LAVOURA, 2021, p. 10).

Desde o golpe de 2016, inúmeras reformas atingiram os direitos da classe trabalhadora, como a implementação da PEC 241/55, aprovada em 16 de dezembro de 2016, que instituiu um regime fiscal para vigorar até 2036. À promulgação da Emenda Constitucional 95/2016, ‘o Brasil volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre’ (MARIANO, 2021, p.01).

Na educação, o ataque se dirigia aos/as professores/as tal como fora a ideia da criminalização da prática docente na escola. Os(as) professores(as) eram acusados de doutrinar os estudantes através do marxismo cultural, ideias supostamente contrárias às convicções políticas e religiosas dos pais, mobilizando parlamentares reacionários através do projeto “escola sem partido”. Mesmo que não tenha sido aprovado por força de lei, o projeto conseguiu contaminar os espaços escolares por redes de articulações com aparelhos midiáticos conservadores ligados ao Movimento Brasil Livre – MBL (FRIGOTTO, 2017). Nota-se, na atualidade, um Estado de Exceção de uma sociedade cindida em classes, prevalecendo os termos políticos e os interesses dominantes materializados nas “reformas” aprovadas, tanto no Governo Temer quanto Bolsonaro, demonstrando o assalto aos direitos e conquistas históricas da Classe Trabalhadora (TAFFAREL; HACK; MORSCHBACHER; LUZ, 2021).

Na agenda neoliberal para a educação, consta a Reforma do Ensino Médio (REM), Lei 13.415/2017. Com vistas ao rebaixamento da formação humana dos

jovens, incidindo sobre o acesso à cultura na escola, retirando conteúdos e os substituindo por atividades e oficinas ministradas pelo “notório saber”. Essa medida atinge também a formação inicial e continuada de professores, cujos reflexos na formação podem ser identificados por figurarem no rebaixamento da Licenciatura em prol da formação no Bacharelado e, na atuação profissional, com a proposta de filiação dos/as professores/as ao Sistema CONFEF/CREFs (PL 2486/2021), tramitando no parlamento por iniciativa do governo Bolsonaro.

Mesmo com resistência dos trabalhadores e organismos de classe, essa reforma foi efetivada com a aprovação e a vigência da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), que defende os mesmos pontos levantados pela Reforma do Ensino Médio (BELTRÃO, 2019). Corolário desse processo, a implantação da BNCC representa a reforma empresarial da educação sob a égide do ideário neoliberal, neocontrutivista, pós-moderno das pedagogias das competências e do aprender a aprender por dentro do currículo escolar (BELTRÃO, 2019; FREITAS, 2018; DUARTE, 2010).

Beltrão (2019) estudou a REM, buscando identificar interesses e determinações que concorreram na sua proposição/tramitação/aprovação, bem como o conteúdo político-pedagógico. A partir das suas análises na Lei n. 13.415/2017 e da BNCC, Beltrão constatou que essa reforma favoreceu processos de privatização, aprofundou a hierarquização curricular e a distribuição desigual do conhecimento. A EF perdeu o status de obrigatória e sua condição de componente curricular.

Comprova-se o contexto nocivo à formação humana a partir do aparato legal. Em síntese, esse projeto de sociedade vem sendo desenvolvido em meio à crise econômica, social, ambiental, política reverberada através do avanço conservador no âmbito educacional. Em contrapartida, é preciso reafirmar a função social da educação e da EF e defender um projeto histórico de formação de professores numa perspectiva superadora, omnilateral, emancipatória.

2. As DCNS de EF: a crítica necessária

Ao discutir as DCNSEF (Nº 06/2018), é fundamental reconhecer que se expressam desdobramentos na área acadêmico-profissional, formação inicial e continuada e atuação profissional. Reconhecemos que, desde o golpe de 2016, a classe trabalhadora tem sofrido derrotas históricas em relação aos direitos conquistados, em contrapartida, avançou na resistência contra as políticas de

formação básica e superior representadas por entidades científicas e sindicais como a Anfope, a Anped, o CNTE, o FNPE (Fórum Nacional Popular de Educação), entre outros (SANTOS JÚNIOR; RODRIGUES; LAVOURA, 2020).

Com efeito, evidenciamos dois projetos históricos antagônicos para formação de professores/as de Educação Física (EF) no modo de produção capitalista, a saber: i) o projeto histórico burguês com vistas à manutenção da operação, exploração capitalista dos trabalhadores pela burguesia e, com seu plano mundial de educação para o consenso, alienação e adaptação dos indivíduos às novas exigências e tecnologias do mercado alinhado a forças conservadoras e reacionárias cujo intento é a edificação de um projeto educacional privatista, mercantil e generalista, fundamentado na lógica neoliberal, neoprodutivista e da financeirização capitalista (FREITAS, 2018); ii) e, o seu revés, o projeto histórico socialista de formação *omnilateral*, almejando a superação do modo e produção capitalista, no qual a educação é um pilar fundamental e, para esse horizonte, formar humanamente os jovens da classe laboriosa com as conquistas históricas culturais e materiais da arte, ciência e filosofia é condição *sine quo non*. Reafirmam Taffarel e Escobar (2007, p. 06) a especificidade da EF enquanto conhecimento humano no interior da escola:

[...] “a educação física como uma disciplina escolar destinada ao ensino de conteúdos selecionados do universo da cultura corporal e ou, esportiva da humanidade, orientada pela teoria pedagógica que procura as regularidades ou o que há de comum no ensino das diversas disciplinas escolares. Reafirmamos o enfoque materialista histórico-dialético que demonstra a existência de uma teoria educacional interpretativa e de intervenção da prática pedagógica da escola e de uma teoria pedagógica elaborada como categorias da prática, que investiga as regularidades subjacentes ao processo de trabalho pedagógico e medeia as relações entre teoria educacional e as metodologias específicas, destinadas ao ensino dos conteúdos escolares que dizem respeito à própria prática da sala de aula (2007, p. 06).

Corroboramos com essa posição, alinhando-nos a uma concepção de desenvolvimento humano como resultado da transmissão-assimilação das objetivações humano-genéricas (TAFFAREL; ALBUQUERQUE, 2020). Portanto, opondo-se à promulgação da RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 6 (BRASIL, 2018), que institui as novas DCNs (2018) do CNE à formação de professores em EF, que se alinha ao projeto histórico burguês, imposto sem discussão prévia com a

comunidade acadêmica, um ataque direto à formação e à militância cultural dos conteúdos da Cultura Corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Resistimos juntos à Anfope contra a imposição de reformas alinhadas ao projeto neoliberal de educação, sintetizadas aqui pela resolução CNE/CES 06/2018.

A discussão em torno da formação de professores/as não é recente e está em pauta nos sindicatos, nas pesquisas e entidades científicas, em defesa da Resolução CNE/CP 02/2015 contra as atuais Resoluções sobre formação inicial e continuada de Professores (Resolução CNE/CP n^o 2, de 20 de dezembro de 2019 e Resolução CNE/CP N^o 1, de 27 de outubro de 2020). A Anfope corrobora com a Resolução CNE/CP 02/2015, visto que suas perspectivas se alinham ao projeto de formação humana defendido nas suas diretrizes curriculares, dentre os quais podemos elencar:

A formação para o humano [...]; A docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao trabalho pedagógico; O trabalho pedagógico como foco formativo; A sólida formação teórica em todas as atividades curriculares [...]; A ampla formação cultural; A criação de experiências curriculares que permitam o contato dos estudantes com a realidade da educação básica [...]; A incorporação da pesquisa como princípio de formação; Possibilidade de vivência, pelos alunos, de formas de gestão democrática; O desenvolvimento do compromisso social e político da docência; A reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho (BRZEZINSKI, 2011, p. 81 *apud* MORSCHBACHER; ALVES; RODRIGUES, 2020, p. 514).

Segundo Maia e Sacardo (2020), os currículos de formação precisam ser reconceitualizados para que possam atender não somente ao contexto escolar, mas à totalidade de âmbitos de atuação de que a Educação Física dispõe. Em relação a isso, as produções analisadas neste estudo apontam contradições acerca do currículo e do sistema CONFEF/CREFs que precisam ser denunciadas para que seja possível fazer a crítica e apontar os elementos superadores presentes nas propostas/concepções de formação existentes. Em relação à Minuta do Projeto de Resolução das novas DCNSEF, na qual o CNE decide a favor da atuação do Licenciado para além da educação básica:

[...] a formação em Educação Física já se encontra deficitária com relação ao setor da saúde, [...]. 2) [...] do ponto de vista da qualificação da formação para o magistério na educação básica, se a Minuta em questão, propositora da unificação da formação de professores na área da Educação Física, corrobora para com as

DCNS para a Formação de Professores. 3) [...] Castellani Filho (2016) compreende a eliminação do Bacharel e, por consequência, a margem dada à Licenciatura enquanto única formação [...], um completo equívoco (*Idem*, p. 12).

É fundamental que haja uma reflexão pedagógica diagnóstica, judicativa e teleológica (COLETIVO DE AUTORES, 1992) dos projetos de formação de professores/as de EF, averiguando criticamente a quem ou a quem serve essa dicotomia nos cursos de EF, pois o que define os projetos de formação são as demandas sociais e não somente os locais de atuação. Santos Júnior, Rodrigues e Lavoura (2020, p. 56) expõem que as DCNs de EF têm atacado a autonomia universitária ao fazer com que essas instituições ofertem duas modalidades de formação e o equívoco de limitar/fragmentar o campo de atuação, porque traça perfis de egressos com referência em competências e habilidades para campos de atuação e não no perfil formativo. O exemplo da luta histórica contra a divisão na formação está expresso no Manifesto “EF é uma só! Formação Unificada Já”, da executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física, que, na gestão 2010/2011, apresentou 10 motivos a favor da licenciatura Ampliada, conforme relata Taffarel (2012) em texto sobre arrazoado científico para diretrizes para a formação ampliada.

Taffarel, Hack, Morschbacher, Luz (2022) analisam o que é essencial à formação inicial e continuada de professores e ao trabalho pedagógico da EF, levando em consideração as fontes disponíveis na ANFOPE, CNE, CNTE, CONFEF/CREFs, MEC, MNCR, poder legislativo. A conclusão das autoras foi que existe um embate entre perspectivas: a *utilitarista e pragmática* considera essenciais a exploração, terceirização, precarização da formação e do trabalho docente; para a *contra-hegemônica*, o essencial é a vida humanizada, fundada na valorização da docência e do magistério, na formação e atuação profissional, na defesa dos serviços públicos e na luta por outro modo de produção da vida.

O que defendemos, no presente texto, é uma atuação voltada para o ensino-aprendizagem dos conhecimentos clássicos da EF, que haja um profissional apto a desenvolver o trabalho educativo efetivamente e que garanta a apropriação de uma segunda natureza, ou seja, um sujeito com competência técnica e compromisso político para organizar o trabalho pedagógico com os conteúdos da EF – independentemente de ser licenciado/bacharel.

É importante situar as contribuições da PHC, da ACSEF e da Anfope para que possamos reafirmar a natureza e especificidade da educação e da EF para a formação

das novas gerações e, como isso, pode se materializar a partir da superação da fragmentação proposta nas DCNSEF em direção ao estabelecimento de uma BCN que supere a dicotomia histórica e mercadológica que marca a formação em EF.

3. A natureza e especificidade da educação e da Educação Física

A educação é um fenômeno específico dos seres humanos, a partir do qual esses produzem os meios necessários para sua própria existência por meio do sociometabolismo homem/natureza, valendo-se do trabalho, que é o que o diferencia dos demais animais. Portanto, “o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação” (SAVIANI, 2005, p. 11). O homem não nasce humano, mas se humaniza a partir da apropriação da cultura humana. O que nos inclina a inferir que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade, que é produzida histórica e coletivamente” (Idem, p. 13). Se torna uma necessidade vital aos seres humanos elaborar melhores formas e conteúdos para o seu desenvolvimento ulterior. Corroboramos com a perspectiva da PHC, defendendo que a formação em EF deve estar articulada a partir dos elementos fundantes para a formação humana no âmbito escolar e nos diversos outros âmbitos de formação que a EF atua. De modo que os estudantes/professores de EF sejam capazes de desenvolver o trabalho educativo com competência técnica e compromisso político para organizar o trabalho pedagógico com os conteúdos da área nos diversos âmbitos de atuação.

Para que seja possível articular o ensino-aprendizagem de uma determinada área de conhecimento, é preciso que haja o direcionamento de um projeto histórico, uma teoria educacional e uma teoria pedagógica que fundamente a organização do trabalho pedagógico. Partindo da teoria MHD da realidade e da PHC, considera-se a defesa da EF enquanto área de conhecimento que tem como objeto de estudo a cultura corporal, pautada na compreensão de que a EF é uma atividade humana que se dá no âmbito da prática educativa socialmente referenciada, “sua característica histórica é a de complexificação, aperfeiçoamento e aprimoramento de graus sucessivos de sistematização em meio ao próprio processo histórico de desenvolvimento da humanidade [...]” (LAVOURA, 2020, p. 101).

Nascimento (2014) assevera que a dança, o jogo, a luta e outras formas de práticas corporais já existiam desde a gênese da própria humanidade, no entanto,

ao conceituarmos essas atividades, considerando a história e os “sentidos e significados” (COLETIVO DE AUTORES, 1992) atribuídos a essas práticas corporais na contemporaneidade, ao buscar a essência dessas atividades enquanto prática social de determinada sociedade, é possível constatar que as relações essenciais são históricas e, portanto, correspondem às condições objetivas de cada momento histórico.

De acordo com Nascimento (2014, p. 125) acerca da gênese dos objetos das atividades da cultura corporal, um dos aspectos centrais que determina o que se considera enquanto mais desenvolvido em relação à cultura corporal é a voluntariedade humana e sua capacidade de “dominar consciente e voluntariamente suas ações corporais” em seu processo de humanização. O homem humaniza a si mesmo e ao mundo de forma intencional, o que representa um salto qualitativo em relação à liberdade, que é determinada pelas condições objetivas de acesso aos bens materiais e imateriais que a humanidade produziu, e, no projeto histórico-capitalista, isso acaba sendo inacessível para a maioria da população.

Corroboramos com Lavoura (2020), ao afirmar que a teoria pedagógica é o que aponta as problemáticas e conteúdos a serem assimilados, no âmbito da EF, na escola e nos demais âmbitos de atuação dessa área, identificando as formas mais apropriadas para a transmissão e assimilação desses conhecimentos. Constata-se, portanto, que a ACSEF, alicerçada no MHD e nas contribuições da PHC enquanto teoria educacional “permite construir, por aproximações sucessivas, novas e diferentes referências sobre o real no seu pensamento” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 35).

Salientamos que a prática pedagógica da EF numa perspectiva crítico-superadora tem como base a criação das condições objetivas e subjetivas para o trato com as atividades da cultura corporal de modo que as novas gerações possam se apropriar das objetivações genérico-humanas produzidas no decorrer da história. Dessa forma, o jogo, a luta, a dança, a ginástica, o esporte e outras formas de manifestação das atividades da cultura corporal “[...] resultam da criação de motivos com fins de satisfazer necessidades historicamente instituídas, de natureza lúdica, competitiva, agonística e de treinamento físico-funcional, dentre outras” (LAVOURA, 2020, p. 113).

4. A ANFOPE e a defesa de uma base comum nacional: concepções, contradições e elementos superadores

Ao analisar as produções que discutem a formação de professores de Educação Física, Morschbacher, Alves e Rodrigues (2020) o fazem mediante categorias que buscam evidenciar a concepção de EF presente nas teses e dissertações existentes na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com as quais dialogaram e expressam que, na produção analisada, existem duas tendências: uma que naturaliza a formação separada entre licenciatura e bacharelado e a outra que defende a proposta de licenciatura ampliada.

A Licenciatura Ampliada defende que “[...] a formação de professores de Educação Física deve ocorrer em um curso único, tendo em vista que o trabalho pedagógico é o elemento que confere identidade aos professores da área nos diversos campos de trabalho” (Idem, p. 503). A defesa da Licenciatura Ampliada evidenciada pelos autores em questão se dá no sentido de proposta superadora em relação ao projeto de formação hegemônico presente nos currículos atuais que tem sido pautado na limitação dos campos de atuação, na negação de conhecimentos, na fragmentação da formação, na adequação às demandas do mercado de trabalho e na formação unilateral dos estudantes de EF. Nessa proposta de formação, o licenciado estará apto a atuar em diferentes âmbitos, tendo como mediadora a cultura corporal enquanto objeto da EF, numa perspectiva multidisciplinar e em diálogo com as diferentes áreas do conhecimento que perpassam a EF. “O que defendemos está na formação unificada de caráter ampliado para os professores de Educação Física; defendemos o conhecimento científico, construído pela humanidade e socializado na escola – local privilegiado para a sua transmissão” (MORSCHBACHER; ALVES; RODRIGUES, 2020, p. 513).

Ao contrário do que está posto, em todos os segmentos da Educação Básica, a BNCC tem deixado de lado demandas fundamentais que a Anfope tem tratado no decorrer dos últimos 40 anos, dentre eles, destacam-se: “[...] a consistente base teórica, plano de carreira tendo o Piso Nacional como referência para os professores e condições dignas de trabalho para todos os profissionais da educação” (Idem, p. 52). Ao invés disso, tem como base a negação de conteúdos, o rebaixamento da formação inicial e continuada dos professores, a precarização das condições objetivas e subjetivas do trabalho docente, entre outros aspectos que rebatem diretamente na formação de professores e, conseqüentemente, na formação

humana das novas gerações.

Em contraposição a isso, a Anfope aponta a necessidade de se instituir uma Base Comum Nacional que reúna diretrizes para a formação de professores na área das licenciaturas que parte de um projeto histórico contra-hegemônico, que aponte para a formação humana no sentido politécnico e omnilateral e que avance no sentido de superar as dicotomias e a unilateralidade presente na BNCC e nas DCNs dos cursos de formação de professores. Nesse sentido, a proposta da Base Nacional Comum defendida pela Anfope tem como diretrizes:

- Sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos [...];
- Unidade teoria-prática atravessando todo o curso [...], de modo a garantir o trabalho como princípio educativo na formação profissional;
- Trabalho coletivo e interdisciplinar como eixo norteador do trabalho docente;
- Compromisso social do profissional da educação[...];
- Gestão democrática entendida como superação do conhecimento de administração enquanto técnica [...];
- Incorporação da concepção de formação continuada [...];
- Avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação [...] (BRZEZINSKI, 2011, p. 20-22 *apud* SANTOS JÚNIOR; RODRIGUES; LAVOURA, 2020, p. 52-53).

Assim, é imperativo destacar dois aspectos: 1) a questão política presente no âmbito de formação de professores, que suspende, bloqueia, esvazia e negligencia tais elementos que são essenciais para o processo formativo e para a superação de aspectos que vêm sendo legitimados através do ataque à liberdade de cátedra e à educação pública; e 2) a necessidade de se desenvolver outra lógica de formação de professores “[...] que supere o modelo hegemônico cuja prática social tem demonstrado a imposição de uma realidade fetichizada e alienada” (MORSCHBACHER; ALVES; RODRIGUES, 2020, p. 515).

Para que haja o enfrentamento dessas estratégias de precarização da educação, precisamos compreender cientificamente a crise estrutural do capital para considerarmos a relevância das bases ontológicas, gnosiológicas e axiológicas do trabalho pedagógico nas escolas em geral e, em especial, nos cursos de formação de professores/as, enfim, dimensões essas que estruturam a teoria que orienta a prática pedagógica dos/as professores/as.

Considerações Finais

Considerando as contribuições teóricas da PHC sobre especificidade e natureza da educação e formação de professores, da ACSEF sobre natureza e

especificidade da EF e formação de professores e da concepção da ANFOPE sobre BNC para a Formação de Professores, propomos encaminhamentos para alterar resoluções sobre formação de professores de EF, que se oponha à lógica que está posta nas atuais DCNs, alinhada estritamente ao projeto histórico burguês que entre outros objetivos incluem um projeto de mundialização da educação através das pedagogias hegemônicas que buscam o consenso por meio de um alinhamento social, político e econômico, o que potencializa o processo de alienação da classe trabalhadora, a acumulação de capital e o rebaixamento dos professores e estudantes. Por isso, aliamos-nos à ANFOPE, na defesa da Resolução CNE/CP n^o 2, de 1^o de Julho de 2015 – DCNs para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituir a BNC para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

Posicionamo-nos contrários à Resolução CNE/CP n^o 2, de 20 de dezembro de 2019, que estabelece DCNs para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a BNC-Formação e contra Parecer CNE/CP n^o 14/2020, aprovado em 10 de julho de 2020, como Resolução CNE/CP N^o 1, de 27 de outubro de 2020, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Colocamo-nos ombro a ombro com o Comitê Nacional Contra as atuais DCNs da EF, (Resolução 02/2018) e lutamos pela revogação da diretriz específica para EF.

Referências

ALVES, M.S. **Formação de professores e crise estrutural do capital**: a necessidade histórica de uma formação para a transição de modo de produção e reprodução da vida. 2015. 349f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

BELTRÃO, J.A. **Novo ensino médio**: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física. Salvador/Bahia. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. (Tese de Doutorado), 2019.

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

DUARTE, Newton. **Vigostki e o “Aprender a Aprender”**: Crítica às Apropriações Neoliberais e Pós-modernas da Teoria Vigostkiana– 2^a. Ed.Rev e Ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção Educação Contemporânea).

FREITAS, L.C. **A reforma Empresarial da Educação**: nova direita, velhas ideias. Campinas, SP: Expressão Popular 1^a Ed. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio et al. **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

HERNANDES, P.R. **A Lei 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do ensino médio**. In Ensaio: Avaliação políticas públicas educacionais. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/ZdBLwn6JQVcyw5CcCXpnRFS/?lang=pt>.

HOBSBAWM, E.J. **Sobre história**. Tradução Cid Knipel Moreira. — São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LAVOURA, T.N. Uma face contemporânea da barbárie: BNCC e a ofensiva do capital na devastação da educação pública. **Revista Fluminense de Educação Física**, Edição Comemorativa, vol.2, ano 02, junho de 2021.

MARIANO, Cynara. **Emenda Constitucional 95/2016 e o teto de gastos públicos**: Brasil de volta ao estado de exceção econômica e ao capitalismo do desastre. In Revista de Investigações Constitucionais. 4 (1) Jan-Abr, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rinc/a/wJb3fZFMmZh65KfmrCwKDrp/?lang=pt>

MÉSZAROS, Istvan. **Educação Para Além do Capital**. Tradução Isa Tavares. 2ed. São Paulo – Boitempo. 2008.

MORSCHBACHER, M.; ALVES, M.S.; RODRIGUES, R.C.F. Análise da Produção Científica sobre Formação de Professores: Realidade e possibilidades na área da Educação Física. **Formação em Movimento**. v.2, i.2, n.4, p. 497-519, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i2n4.497-519>. Acessado em: 05 de fevereiro de 2022.

SANTOS JÚNIOR, C.L.; RODRIGUES, R.C.F.; LAVOURA, T.N. Capítulo 3 – **Formação de professores de educação física**: velhos problemas, novas lutas. In: SOARES, M.G.; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa. Formação profissional e mundo do trabalho [recurso eletrônico]. : EDUFRRN: Natal, RN, 2020. 180 p.: il., PDF; 598 Kb. – (Ciências do esporte, educação física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE; 4). Modo de acesso: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/1/6222>. ISBN 978-65-5569-027-9.

TAFFAREL, C.N.Z. Formação de professores de Educação Física: Diretrizes para a formação unificada. **Revista Kinesis**, UFSM, v.30, n.1, jan/jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/5726/3395>

TAFFAREL, C.N.Z.; HACK, C.; MORSCHBACHER, M.; LUZ, S.F. Sistema de proteção do trabalho e do trabalhador da Educação Física: Porque somos contra e regulamentação da profissão. **Motrivivência** (Florianópolis), v 33, n. 64, p. 01-19, 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/80039/46858>.

TAFFAREL, C.N.Z.; HACK, C.; MORSCHBACHER, M.; LUZ, S.F. Trabalho essencial para a defesa da vida em meio a pandemia: na formação inicial e continuada de professores, nas escolas e para além delas. **Revista Pensar a Prática**. v.25 (2022) Seção Temática – COVID 19 e os desafios para a Educação Física. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/pef/article/view/69596>.

TAFFAREL, C.N.Z.; ALBUQUERQUE, J.O.; Projeto Histórico e Projeto de Escolarização: Contribuições das Teorias Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica e Abordagem Crítico Superadora do Ensino da Educação Física. **P O I É S I S – Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Educação** – Mestrado – Universidade Do Sul De Santa Catarina, 2020.

TAFFAREL, C.N.Z.; ESCOBAR, M.O. **Mas, afinal, o que é Educação Física**: reafirmando o marxismo contra o simplismo intelectual. **Rascunho Digital**, 2007. Disponível em: http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital. Acesso em 15 jan 2020.

TAFFAREL, C.N.Z.; SANTOS JÚNIOR, C.L. **Formação humana e formação de professores de Educação Física**: para além da falsa dicotomia licenciatura x bacharelado. In: TERRA, D. V.; SOUZA JÚNIOR, M. (Org.). Formação em Educação Física & Ciências do Esporte: políticas e cotidiano. São Paulo: Aderaldo & Rothschild; Goiânia: CBCE, 2010. p.13-47.

DA REGULAMENTAÇÃO DA PROFISSÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA À HOMOLOGAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS: PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO E DISPUTA EM UMA RAZÃO DE ESTADO NEOLIBERAL

Débora Avendano de Vasconcellos Sinoti¹

Introdução

O objetivo deste trabalho foi analisar as formas de subjetivação profissional a partir dos discursos que foram produzidos após a Lei 9.696/98. Intentou-se assumir uma postura problematizadora, de acordo com os pressupostos de Foucault (2006), das relações de poder no âmbito da Educação Física, acerca da temática. Desse modo, foram desenvolvidas algumas estratégias de escrita a partir de 2 eixos.

O primeiro tratou dos discursos que possibilitaram a regulamentação da profissão e a separação das formações, defendendo-se a tese de que ambos os movimentos fazem parte de um projeto de divisão do sujeito da Educação Física para a criação de um pretense novo profissional de maior *status*, apartado da docência. No segundo eixo, os discursos de efeito desse processo, de 1998 até a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Física (DCNS's), de 2018, subdivididos no âmbito institucional e nas narrativas dos egressos em Educação Física.

Caminhos Investigativos

As análises foram realizadas no segundo eixo discursivo. No âmbito institucional, foram apreciados os discursos produzidos após a Lei 9.696/98, contemplando resoluções e pareceres do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Federal de Educação Física (CONFED). Ainda, as decisões do Superior Tribunal de Justiça (STJ) e Superior Tribunal Federal (STF), resultantes de processos judiciais, motivados por embates surgidos após 1998. O conceito-ferramenta analítico escolhido foi o de governamentalidade segundo Foucault

¹ Professora da rede pública municipal de Pelotas. Doutora em Educação pela FAE/UFPel.

(2008). Como estratégia foram identificados os instrumentos e procedimentos técnicos do poder de governamentalidade institucional que subjetivam a profissão de Educação Física para que se evidenciassem os jogos de poder e suas correlações de forças.

No campo empírico, foram entrevistados os egressos em Educação Física de uma universidade pública. A ferramenta analítica foi o conceito de subjetividade, a partir das noções de sujeição e contracondutas de acordo com Foucault (2006). Foram analisadas as formas como os egressos em Educação Física constituem suas subjetividades profissionais e como se dizem. A entrevista foi o instrumento escolhido, gravadas e degravadas na íntegra, com auxílio de um roteiro, como base, contendo quatro questões e ocorreram nos locais de trabalho dos respondentes. Entrevistaram-se egressos formados nos anos de 2010 até 2016, resultando em: 3 Licenciados, 3 Bacharéis e 5 com formação em Licenciatura e Bacharelado.

O texto está dividido na seguinte forma: na seção seguinte, apresenta-se o primeiro eixo discursivo. Após, uma seção contemplando os discursos na parte documental; outra, as narrativas dos profissionais que contemplam o segundo eixo. Seguidas pelas considerações finais.

Entre o estatuto da ciência e a docência: enunciações passíveis de repetição

É preciso pensar o território constitutivo dos discursos que permeavam a Educação Física, no período que antecedeu a regulamentação e que foram importantes para sua efetivação, em suas condições históricas de possibilidades. Como uma postura de problematização (FOUCAULT, 2006), para entender-se não apenas a formação, como a produção desses discursos.

Esse processo foi permeado de disputas e não foi um caminho linear ou homogêneo, principalmente nas décadas de 1980 e 1990. Para alguns autores, era preciso definir o *a priori*, um objeto fundador da Educação Física, e, ao encontrar-se tal objeto, seria possível encontrar-se a justificativa da existência da própria Educação Física, assentada na ciência, para alguns, como exemplo Tani (1996) e no fazer pedagógico, para outros, a exemplo, Bracht (1992, 1999). Os cursos de bacharelado, na década de 1980, já eram uma realidade, momento em que se acirraram as discussões da necessidade de sua criação para que houvesse mais valorização por meio da pesquisa e do campo científico.

Foi nesse período também que grupos de professores defendiam a necessidade da regulamentação da profissão, sob a justificativa de abarcar o mercado das atividades físicas, e que, para isso, era fundamental modificar, inclusive, a própria nomenclatura da área e de seus integrantes. Conforme os principais defensores desse movimento, a denominação de professor impunha marcas e desmerecia a profissão – Marinho (1985) e, mais à frente, Steinhilber (1996). Não sem embates e resistências, a profissão foi regulamentada em 1998 com a Lei 9.696/98. Com a ratificação do discurso de criação de um novo profissional legalmente constituído.

Paralelamente, as discussões da criação dos cursos de Bacharelado e Licenciatura fortaleciam-se e são ainda constitutivas de lutas. Especialmente a partir da Resolução CNE/CES nº 7/2004, que, para uma parcela, significou a sustentação de uma pretensa obrigatoriedade na separação da formação; mas, para outra, e que ainda se perpetua, proporcionou brechas para pensar-se em uma formação ampla². A separação nas formações significou a continuidade de um processo de subjetivação da Educação Física para a criação de um novo sujeito bipartido: o profissional e o professor. Um conjunto discursivo, não linear no tempo, e que carece de uma leitura monumental, o que permite ver o discurso de uma época com um olhar lançado às suas condições de possibilidade e não a interpretação dos fatos ou a análise se esses são ou não verdades, mas sim os discursos como verdade que produzem e o que colocam em movimento, vendo a história como um processo que torna documentos em monumentos (FOUCAULT, 2008).

Desse modo, o discurso monumental de um sujeito bipartido e apartado da docência foi forjado no período que antecedeu a regulamentação e que continuou após a separação nas formações que ocorreram em todo o país após 2004.

Entre o educacional, o fiscal e o judicial: os efeitos do poder governamental

Aqui, contextualizam-se os discursos das instituições normativas, fiscalizadoras e decisórias: MEC, CONFEF e sistema jurisdicional acerca da profissão de Educação Física.

A materialidade está dividida em fontes documentais: Lei de regulamentação 9.696/98, diretrizes e resoluções quanto à Educação Física, após a regulamentação

² Especialmente se atentarmos aos apostilamentos. O apostilamento é um registro, em forma de carimbo, contido no verso do diploma, que autoriza o pleno exercício da profissão ao Licenciado concedido por algumas universidades que possuem uma compreensão ampla de formação.

– MEC/CNE e Resoluções do CONFEF. Ainda, algumas decisões judiciais dos Tribunais Regionais, STJ e STF, em relação aos embates produzidos entre MEC, CONFEF, IES e profissionais, em virtude do que seus documentos e ações produziram como efeitos. Foram analisadas as técnicas de um poder governamentalizado, trazendo-se o conceito de governamentalidade como ferramenta de análise. Foram identificados os instrumentos técnicos de exercício do poder para a subjetivação da profissão de Educação Física.

Foucault (2014) estabelece um número de pontos a serem tratados nas análises de como se exerce o poder governamental. O sistema das diferenciações (diferenças institucionais e de estatutos de quem pode exercer o poder), o tipo de objetivos (a manutenção de privilégios ou acumulação de proveitos), as modalidades instrumentais (os mecanismos de controle e as regras estabelecidas), as formas de institucionalização (poder político ou judiciário e a relação da distribuição do poder em um conjunto social) e os graus de racionalização (a eficácia dos instrumentos).

Os sistemas das diferenciações representam um poder exercido por diferenciadas instituições, como exemplo, o MEC, o CONFEF e o sistema judiciário, perfazendo igualmente as formas de institucionalização. Podemos observar os tipos de objetivos na manutenção dos privilégios e interesses exercidos pelo CONFEF. As modalidades instrumentais podem se manifestar pelos mecanismos do Conselho de fiscalização e controle das atuações profissionais. E, por fim, os graus de racionalização podem-se verificar nas decisões jurídicas e nas reescritas das resoluções e diretrizes.

Para a análise do que essas relações colocam em movimento, é importante tratar da Lei 9.696/98, ver o que ela produz, e de que forma o sistema jurídico intervém. Inicia-se com o artigo 3º:

Art. 3º Compete ao Profissional de Educação Física coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas de atividades físicas e do desporto (BRASIL, 1998).

Com a Resolução 046/2002, o CONFEF apresentou as definições do que caberia aos profissionais da Educação Física, com o objetivo de nortear as próprias fiscalizações – a partir da lei de regulamentação que se apresentava muito restrita –,

objetivando também aumentar o espectro de atuação da área.

A partir dessa resolução e após a separação nas formações, o Conselho passou a limitar a atuação dos profissionais, de acordo com a formação, fiscalizando e multando os que atuavam fora do que dispunham suas carteiras profissionais. Desse modo, o CONFEF exerce o poder por meio das modalidades instrumentais em que o poder é exercido “por sistemas de vigilância, com ou sem arquivos, segundo regras explícitas ou não, permanentes ou modificáveis” (FOUCAULT, 2014, p. 136). Esse poder e as limitações do CONFEF, em especial quanto à expedição das carteiras, têm sido campo de luta. O MEC discordava dessa atuação, o que motivou reescritas de Resoluções e Pareceres pelo órgão.

Devido a esse cenário, as IES e o Conselho passaram a solicitar ao MEC/CNE manifestações e esclarecimentos, tanto em relação aos alcances do CONFEF, quanto ao que deveria caber a cada egresso, de acordo com as formações bipartidas, dúvidas motivadas, principalmente, pela redação dada pela Resolução CNE/CES 07/2004.

Segundo Finoqueto (2012), a Resolução CNE/CES 07/2004, utilizou-se dos termos “Licenciado” e “Graduado” de maneira a causar equívocos, o que, segundo a autora, foi o golpe final para a definitiva separação nas formações, pois ocasionou diferenciadas interpretações.

A partir das novas formações, foram produzidas situações que proporcionaram ambiguidades em relação à titulação obtida e ao mundo do trabalho na Educação Física. Determinado número de profissionais compreendia que os Licenciados eram apenas os formados em Licenciatura em Educação Física. Os Graduados eram os formados em Bacharelado em Educação Física. Portanto, para muitos, a Licenciatura Plena seria uma espécie de formação plena, que lhes dava o direito de atuar em todas as áreas, o que acabou repercutindo em processos judiciais. Algumas IES entenderam que era possível haver Licenciatura Plena, no entendimento de exercício pleno da profissão, pois o documento cita, em sua redação, “Licenciatura Plena”. Esses processos e as dificuldades de entendimento em relação à redação das normativas era potencializado pela decisão do CONFEF de fornecer carteiras separadas, de acordo com cada formação dos egressos em Educação Física.

Como a redação da Lei 9.696/98 não diferenciava Bacharéis de Licenciados, e a Resolução CNE/CES 07/2004 apresentava-se confusa, o MEC teve de determinar outras resoluções para tentar dar conta dessa demanda. E tais

resoluções e discursos modificavam-se de acordo com quem estava à frente do CNE, produzindo-se outros embates.

O MEC de 2004 até 2018 vinha respondendo às demandas até culminar com a Resolução 06/2018. Esta última passou a definir o que as outras, de certa forma, deixaram de dizer explicitamente: a ratificação da separação nas formações como uma diretriz do sistema educacional. Significando um discurso unilateral e com forte participação do sistema CONFEF/CREFs para sua efetivação.

Os embates, anteriores à Resolução 06/2018, mas que provavelmente tenham sido, igualmente, um dos motes de sua escrita, repercutiram no sistema judiciário, sendo decididas pelo STJ e mantidas pelo STF. A partir dessas disputas e por estas terem sido motivos de muitos processos, o STJ, por unanimidade, decidiu, através dos temas repetitivos de número 647, a seguinte tese:

O profissional de educação física o qual pretende atuar de forma plena, nas áreas formais e não formais (...), deve concluir os cursos de graduação/Bacharelado e de Licenciatura, já que são distintos, com disciplinas e objetivos particulares (STJ, 2014).

Uma outra decisão foi tomada pelo STJ, devido aos Licenciados pleitearem judicialmente o direito de não filiação ao Conselho. O STJ proferiu, como tese, ser obrigatória a filiação ao CONFEF de todos os profissionais da Educação Física, de acordo com o Recurso Especial 1583696 / RS 2016/0034339-9 (STJ, 2017), a partir da Lei 9.696/98, pois, segundo o entendimento jurídico, os Licenciados e os Bacharéis fazem parte dos profissionais da Educação Física.

Outro tema em questão são as atuações dos egressos em Educação Física. No sítio do STJ, há dois informativos de jurisprudência quanto a não necessidade de profissionais da Dança, Yoga, Artes Marciais, Capoeira e Pilates serem filiados ao CONFEF. Segundo os magistrados, não há como depreender da Lei 9.696/98 o que cabe especificamente à área. A exemplo desse informativo consta o Recurso Especial 2013/0045307-5.

Os regramentos assim transcritos se limitam a definir os requisitos para a inscrição nos Conselhos Regionais (art. 2º) e a dispor sobre as atribuições a cargo dos profissionais de educação física (art. 3º), sem explicitar, com maior clareza, quais seriam as possíveis atividades abarcáveis no espectro dos afazeres físicos e do desporto, próprios dos profissionais de educação física. Assim vê-se que não é possível extrair dos artigos transcritos comando normativo que obrigue a inscrição dos professores e mestres de danças, ioga e artes marciais nos Conselhos de Educação Física (STJ, 2015).

Em um outro pleito interposto pelo sistema CONFEF/CREFs, o escopo foi pedir o reexame de um processo quanto ao exercício de um profissional, na modalidade Tênis, visto que ele não era filiado ao CONFEF. O tribunal negou o pedido, na justificativa, o relator afirma que o Tênis não está elencado na Lei 9.696/98 (TRF2, 2019a).

Em processo interposto pelo CREF1 (RJ) contra uma instrutora de (Zumba), para que ela fosse filiada ao Conselho, o discurso jurídico pelo processo de número (2017.51.05.036679-6), da 7ª turma do TRF2, por unanimidade, compreendeu que os instrutores de (Zumba) não necessitam ser filiados ao CONFEF. A justificativa é que a consideram como uma modalidade de dança, o que não consta na escrita da Lei 9696/98 (TRF2, 2019b).

Os enunciados produzidos a partir das subjetivações jurídicas é da atuação profissional associada a modalidades ou a metodologias e essas somente serão asseguradas se estiverem no rol da Lei 9.696/98, em especial, relativamente aos Bacharéis. Embora o STJ tenha decidido que os Licenciados estão sob a fiscalização do CONFEF, e sob o teto da lei, quando os juízes buscam embasamento em suas decisões, recorrem às legislações educacionais (LDBN e DCNS), não à lei de regulamentação.

Os enunciados do discurso, para Foucault (2008), têm um lugar e um estatuto, que estabelece relações de um passado com um futuro. O lugar e o estatuto é o poder de polícia do judiciário, do MEC e do CONFEF, com suas técnicas de poder. As relações estabelecidas estão entre os discursos, do passado, que potencializaram a regulamentação da profissão com uma necessária separação do professor ao profissional com o futuro, a partir das posições ocupadas pelos sujeitos da Educação Física, a partir das disputas aqui apresentadas constituem os enunciados do discurso. Em seu artigo 3º, a lei especifica a atividade física e o desporto como campo de atuação. Nas análises jurídicas, a referência é atribuída à demarcação das modalidades como posição a ser ocupada pelos sujeitos da Educação Física.

O poder governamental institucional é um poder polimorfo que apresenta diversas estratégias e dispositivos para exercer o poder. As normativas educacionais, as leis e as decisões jurídicas materializam-se nesses dispositivos de segurança endereçados à área de Educação Física, como uma razão de Estado em um poder governamental, considerada uma “arte” a partir de certas regras.

Entre submissões e resistências: profissões em disputa

Nesta seção, constam as narrativas dos egressos em Educação Física. Como ferramenta de análise, escolheu-se o conceito de subjetivação. Os nomes são fictícios. A vida profissional dos respondentes é diversificada. Em sua maioria, são autônomos, especialmente os Bacharéis. Foram estabelecidas duas categorias para as análises.

Categoria 1 – As sujeições e resistências aos efeitos do processo de regulamentação da profissão

Durante suas falas, sem exceção, no momento das entrevistas, havia um completo descontentamento com a atuação do CONFEF, e ainda a impressão de que este serve apenas para lhes cobrar taxas e puni-los. Para os entrevistados, o CONFEF deveria garantir que apenas graduados em Educação Física trabalhem na profissão. O ordenamento legal parece não capturar os respondentes, eles constituem-se pelas demandas da profissão e suas interrelações com o mercado de trabalho, e a partir das repercussões da separação nas formações.

Os sujeitos da pesquisa constituem-se acolhendo a regulamentação da profissão, considerando-a como algo que lhes assegure, embora questionem sua eficácia, principalmente pela forma como o Conselho atua. Em contrapartida, resistem à separação nas formações, devido à redução do mercado de trabalho e às fiscalizações do Conselho. Estes são os principais motivos atribuídos, conforme as narrativas, ao fazerem a segunda formação em Educação Física: a redução do mercado de trabalho e as fiscalizações do CONFEF.

Em relação à regulamentação da profissão, são produzidos enunciados discursivos de que a Educação Física somente é considerada uma profissão, se regulamentada. Para Carlos (Licenciado/Bacharel) e Mônica (Licenciada/Bacharel):

Eu acho que a ideia é ótima, eu acho que não funciona ainda. Hoje em dia eles ainda não nos ajudam muito assim, eles tão mais pra nos fiscalizar e multar, nos proibir de fazer isso e aquilo do que ajudar a proteger o associado. Eles vão muito no tu não pode fazer, mas se a gente faz uma denúncia, eles não vão atrás, ou não dão muita bola. Agora pra te multar, eles tão ali pra te podar e não pra ajudar (CARLOS).

Eu acho que foi importante pra ser uma profissão reconhecida né, mas eu acho ruim a parte da separação do curso. Porque as pessoas que têm a licenciatura plena, elas não têm a preocupação se podem trabalhar numa academia ou não, elas se formaram na licenciatura e podem dar aula na escola e fazer um concurso (MÔNICA).

Amanda (Licenciada/Bacharel) e Joelson (Licenciado/Bacharel) também são capturados pelo discurso de regulamentação da profissão como um sinal de segurança e valorização profissional, embora não concordem com a forma de atuação do CONFEF:

Olha, eu acho que é válida porque normatiza, cria uma série de diretrizes pra que a gente consiga exercer a profissão, isso é interessante sem dúvida, até pra oficializar torna a profissão de Educação Física oficial, mas eu tenho algumas ressalvas com a forma pela qual o CREF atua (AMANDA).

Eu vejo assim a regulamentação: um mal necessário (JOELSON).

Os entrevistados subjetivam-se à regulamentação e produzem contracondutas à separação nas formações. Resistem às fiscalizações do CONFEF ao buscarem espaços diferentes à sua própria formação e não concordam com as formações bipartidas.

Categoria 2 – Sujeições e resistências: bipartição profissional e o cuidado de si para a constituição de profissionalidades

Para pensar e analisar as formas de subjetivação dos egressos em Educação Física, nesta categoria, utiliza-se o conceito de profissionalidade de Courtois (1996).

Os egressos com dupla formação são capturados pelos discursos de formação bipartida, de Licenciado *versus* Bacharel – um profissional apartado de outro, embora não concordem com as separações. Para Joelson (Licenciado/Bacharel) essa subjetivação é muito expressiva, pois ele acolhe a bipartição de acordo com o ambiente em que está.

Eu me apresento como profissional de Educação Física quando estou na academia, quando eu estou trabalhando (quando eu estava trabalhando com escola, no “Mais Educação”), eu me apresentava como professor de Educação Física, eu distingo as duas (JOELSON).

Ao ser questionado por que faz essa diferenciação: “Tu achas que são diferentes, por quê?”

Eu acho, porque eu fiz as duas formações e quando eu tô dentro da escola eu sou um, diferente da academia, entendeu? Dentro da escola, o meu lado humano é muito mais aflorado, eu gosto de dizer pra criança, ou sei lá, o aluno que sou professor dele. Dentro da academia eu gosto de ser profissional, não gosto desse vínculo professor-aluno, na academia quero ter o vínculo profissional-cliente. Na academia eu vejo as pessoas como clientes (JOELSON).

Para Felix (Licenciado/Bacharel), a sua subjetivação se constitui pelo sentido que dá ao que é ser professor ou técnico e de acordo com o local de trabalho.

Professor, com certeza. Eu acho que um Licenciado vai trabalhar como professor no intuito de ensinar, tu trabalha mais com crianças também, é diferente o público, o que tu tem que ensinar, a maneira de te expressar, tu tem que ensinar alguma coisa. No Bacharel, tu passa outra mensagem, tu não tem que ensinar, digamos assim, tu tem que dizer o que ela tem que fazer. Professor eu me identifico na escola com o ensinar, não que na academia isso não seja importante, porque o professor tá mais identificado com a escola (FÉLIX).

Os falantes assumem a posição de um profissional bipartido, que, se está na academia, possui clientes, se está na escola, possui alunos, e, conforme Felix, um professor ensina, um Bacharel, manda fazer.

Outro ponto aparece nas falas com bastante ênfase, as relações de trabalho com a empregabilidade. As relações com a vida profissional se fazem através da empregabilidade e da autonomia e com as necessidades de sobrevivência individuais. Conforme Silva (1999), na era do capitalismo neoliberal, há processos de interpelação e mobilização do eu e a ênfase na empregabilidade, um conceito que desloca a responsabilidade pelo sucesso ou não no emprego para os sujeitos.

Fábio (Bacharel), durante toda a sua fala, ressentiu-se da insegurança do trabalho em academias, e Marcelo (Bacharel), igualmente, embora ambos acabem afirmando ser algo inerente à profissão de Bacharel:

Então o Bacharel ainda é muito autônomo, a licenciatura tu já tem mais estabilidade. [...] Mas já esperava mais ou menos isso (FÁBIO).

Não, eu sou insatisfeito, na verdade hoje eu sou insatisfeito num ponto, que é a questão da instabilidade, mas isso aí eu acho que é uma coisa comum ao autônomo. É questão de própria carteira assinada, férias, décimo terceiro, a instabilidade de hoje eu tenho tantos alunos, daqui a pouco eu tenho quatro alunos a menos e isso aí me dá de diferença, eu como *personal* vai dar uns mil reais de diferença, né? (MARCELO).

Para Amanda (Licenciada/Bacharel), as demandas de trabalho e a insegurança das atividades autônomas não a incomodam:

Eu até defendo muito isso. Como eu já passei por todo esse período, agora fazendo os estágios do Bacharelado, a gente vê o pessoal, desculpa a expressão, mas (*)³ com a profissão. Gente com 18, 19 anos, “ah mas a gente tem que trabalhar muito pra ganhar alguma

³ Amanda utiliza um palavrão em sua fala.

coisa, ah mas a gente ganha pouco”. E Eu, “gente tem que trabalhar”!! Não sei se porque trabalho desde os 15 anos, nunca foi leve a coisa, mas sim eu trabalho 10 horas por dia, sim eu trabalho no sábado, sim eu passo o domingo respondendo *WhatsApp*, marcando agenda e preparando treino pros meus alunos. Mas eu trabalho fazendo o que eu gosto e recebo bem, então se botar na balança, claro eu sei que não vou manter essa carga de trabalho depois dos 50 anos, ok, mas eu tô me organizando pra isso (AMANDA).

As profissões constituem-se acolhendo e produzindo, de certa forma, enunciados de empresariado de si mesmos, na responsabilização de si por sua renda e por seu trabalho, assujeitando-se aos discursos de que suas profissões são a capacidade de adaptabilidade ao mercado e são, inclusive, sua própria renda.

Conforme Foucault (2008), a própria racionalidade do empresariamento de si mesmo torna-se pastora no sistema capitalista contemporâneo. Essa racionalidade constitui-se como pastora dos respondentes, tanto para suas escolhas de uma segunda graduação, quanto às formas como relacionam-se com as condições de empregabilidade. O novo pastor dessas condutas é a demanda do mercado. As contracondutas, que significam uma forma de o sujeito dizer “não”, são conduzidas por outra rede de poder, outros pastores no acolhimento de outros discursos: o discurso das demandas do mercado de trabalho e da responsabilização individual, em uma racionalidade neoliberal do cuidado e da adaptabilidade ao mercado que tem subjetivado os egressos.

Considerações Finais: é produtivo revoltar-se?

Os discursos em torno da Educação Física a partir de 1998, com a regulamentação da profissão, até 2018, com a homologação das DCNS's constituem-se em um corpo discursivo monumental conforme os pressupostos Foucaultianos. E que coloca em movimento e em jogo uma racionalidade neoliberal de estímulo à empregabilidade, ao cuidado de si e da divisão dos sujeitos desse âmbito. Para a subjetivação de uma profissão apartada da docência.

As DCNS's de 2018 fortalecem e mantêm essa compreensão de uma formação bipartida, ao passo que possibilitam outras formas de interpretação e de possibilidades de resistência, as contracondutas, graças às correlações de forças apresentadas ao longo do texto. Especialmente se atentarmos às questões de governamentalidade.

Foucault, ao ser entrevistado e ao responder à questão “É inútil revoltar-se?⁴”, fala da possibilidade de revoltar-se e de resistir-se aos discursos do poder. O autor menciona o ato do insurgir das subjetividades, com a ideia de um poder interminável, mas não todo poderoso. Cita as possibilidades de estratégias, tanto do poder, como do intelectual que faz parte desse poder, colocando-se na posição de um intelectual e antiestrategista:

[...] para mim, é indiferente que o estrategista seja um político, um historiador, um revolucionário, um partidário do xá ou do aiatolá: minha moral é inversa. Ela é “antiestratégica”: ser respeitoso quando uma singularidade se insurge, intransigente quando o poder infringe o universal (FOUCAULT, 2006, p. 81).

Invertendo-se a questão e a provocação feita à Foucault trazida, pergunta-se: é produtivo revoltar-se? O que a revolta pode produzir como efeito? O que o dizer “não” pode produzir como efeito? Que caminhos de resistência e de revolta podem e devem ser trilhados a partir das DCNS’s, principalmente pelas IES, para a produção de um contradiscurso em uma compreensão ampla de formação e em contraponto às demandas do CONFEF? O caminho das contracondutas é um percurso convidativo e urgente a trilhar-se!

Referências

BRASIL. Planalto Central. **Lei 9.696**. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Brasília/DF, 1998.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 06**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Educação Física. Brasília/DF, 2018.

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

FINOQUETO, Leila Cristiane Pinto. **Entre Licenciatura e Bacharelado em educação física: reformas do ensino superior e a constituição das identidades dos profissionais de educação física da ESEF/UFPel**. 2012. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPel, Pelotas (RS), 2012. 249 f.

FOUCAULT, M. **Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política**. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **Segurança, Território, População**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

STJ. Superior Tribunal de Justiça. **Recurso Repetitivo– Tema 647**. Profissional formado em

⁴ Provocação dada pelo entrevistador a Foucault.

Educação Física, na modalidade de Licenciatura de Graduação Plena. Impossibilidade de atuar na área destinada ao profissional que concluiu o curso na modalidade de Bacharelado. Disponível em:

https://processo.stj.jus.br/repetitivos/temas_repetitivos/pesquisa.jsp?&l=1&i=647&tt=T, Acesso em: 02/02/2018.

_____. Superior Tribunal de Justiça. Revista Eletrônica de Jurisprudência. In: **Ementa / Acórdão**. Brasília-DF, 2015. Ausente comando normativo que obrigue a inscrição dos professores e mestres da dança, loga e artes marciais nos Conselhos de Educação Física. Disponível em: <https://scon.stj.jus.br/SCON/pesquisar.jsp> Acesso: 28/05/2018.

_____. Superior Tribunal de Justiça. **Acórdão**. Reconhece a legalidade da exigência de inscrição no registro do CREF para a atuação no magistério, como professor de Educação Física em todo o Estado do Rio Grande do Sul, 2017. Disponível em: <https://ww2.stj.jus.br/processo/revista/inteiroteor/> Acesso: 16/12/2018.

TRF2. Tribunal Regional Federal da 2ª Região, 6ª Turma especializada. **Ementa - Processo2018.51.01.019244-1**. Desnecessidade de inscrição no Conselho Federal de Educação Física, 2019a. Disponível em: <https://www10.trf2.jus.br/portal/> Acesso: 16/12/2019.

_____. Tribunal Regional Federal da 2ª Região, 7ª Turma Especializada. Ementa: processo **2017.51.05.036679-6**. Inexistência Legal de Registro no Conselho de Educação Física, 2019b. Disponível em: <https://www10.trf2.jus.br/portal/> Acesso: 16/12/2019.

A EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS INTEGRANDO CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Rosa Malena de Araújo Carvalho¹

Introdução

A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio
ecoou lamentos
de uma infância perdida (...)
A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias (...)
A minha voz ainda
ecoou versos perplexos (...)
A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes (...)
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade

(Vozes-mulheres – poema de Conceição Evaristo)

Este artigo, marcado por uma escrita como experiência, expõe alguns resultados de um trabalho docente que se constitui com os ecos de muitas outras vozes. Não somente as das referências bibliográficas, aqui entrelaçadas, mas, ao nos constituirmos pelas relações com as pessoas e os contextos, somos afetados por tudo e todos/as que direta e indiretamente relacionam-se com o tema em debate. Escrever no final de 2021, quando enfrentamos a maior pandemia de nossa história recente, causada pela covid-19 e agravada pelo (des)governo federal em curso, contém as ressonâncias das biografias ceifadas pelo novo coronavírus e por aqueles e aquelas que vêm, historicamente, contribuindo para que parte da população deseje vida-liberdade.

Quando consideramos os dados que o PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), realizada em 2017 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017), alarmamo-nos com o índice de 7,5% da população brasileira ser analfabeta absoluta na era da revolução tecnológica. Ao avaliar melhor esse

¹ Professora associada no IEF-UFF, credenciada no PPGEDU-PFDS (FFP-UERJ), coordenadora do Grupo de Pesquisa ELAC.

número, considerando que não são apenas Algarismos, mas que são pessoas que formam um conjunto de 15 milhões de habitantes em um universo de 209 milhões de brasileiros e brasileiras, vemos que esse quantitativo inclui os/as jovens e adultos que iniciam ou recomeçam seu processo de escolarização, os/as que têm suas infâncias perdidas, sonhos roubados, vidas exploradas. Integrar uma obra que aborda a formação de professores/as em Educação Física, as políticas e as resistências que impactam a atuação profissional, convoca a olhar novamente para essa realidade.

Como professora pesquisadora, venho dedicando esforços e atenção para a Educação Física que se faz e constitui no escolar, especialmente na/com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Trilhando as perspectivas contemporâneas, críticas e democráticas, desejando colaborar para afirmar a educação como direito, na qual o desenvolvimento de práticas pedagógicas abordem a cultura corporal como oportunidades educativas presentes na educação básica e no ensino superior, tenho identificado que a EJA, como modalidade educacional, beneficia essa discussão, pois a diversidade de estudantes convida a ampliar a noção das experiências corporais habitualmente desenvolvidas no processo educacional, as quais ainda privilegiam alguns temas da cultura corporal (geralmente os esportes), lançando luz sobre certas performances (dos mais jovens, fortes, ágeis) e atitudes (exclusão e competição). O que indica a responsabilidade das Universidades para essa formação; assim como a urgência de políticas educacionais que, ao se constituírem públicas, incentivem experiências formativas para uma docência na educação básica com compromisso histórico, social, valorizando a vida de todos/as.

Atuando na formação inicial e continuada de docentes para o exercício na Educação Física escolar, pelo Instituto de Educação Física da Universidade Federal Fluminense, percebo a necessidade de aprofundar essas questões e aqui, ao apresentar uma experiência institucional, objetivo contribuir com a discussão sobre as novas Diretrizes para a Formação Docente em Educação Física. Taffarel, Santana e Luz (2021) nos dizem que “quatro forças tencionaram, influenciaram, o rumo dos Cursos de Formação de Professores de Educação Física: o Modelo econômico de exploração da mão de obra, o pensamento médico higienista e eugenista, o pensamento militarista e a tendência desportivizante” (*op. cit.*, p. 6). Trajetória da área que gerou cuidados e atenção dos professores e professoras que criaram, o ainda jovem curso de Licenciatura em Educação Física, desenvolvido

pelo Instituto de Educação Física (IEF) da Universidade Federal Fluminense (UFF). Essa graduação, ao objetivar favorecer a criação e recriação de conceitos nessa área de conhecimento (cujo alicerce é a leitura da realidade), torna-se uma base fértil para acolher e dialogar com o histórico que constitui a EJA.

Aqui, não temos como finalidade contribuir para que a EJA faça parte de políticas pontuais, marcadas pela assistência, com caráter compensatório destinado aos grupos sociais vitimizados pela exclusão socioeconômica. Inclusive, isso seria ir de encontro às funções da EJA, as quais constituem as DCNs para a EJA (BRASIL, 2000) – Diretrizes estas que constituem um marco regulatório fruto de muitas tensões e mobilizações de diversos níveis: movimento social, professores e professoras das escolas e das universidades, fóruns de diversas naturezas. Não somos, portanto, contra os marcos regulatórios. Mas entendemos que alguns expressam outras narrativas e interesses – como as atuais DCNs para a formação em Educação Física (BRASIL, 2018), documento que exclui as pesquisas e as organizações da área e, com o qual dialogarei ao longo do texto.

Ao apresentar a experiência que vem sendo constituída pelo elemento curricular “Educação Física Escolar e Educação de Jovens e Adultos”, os princípios anteriormente mencionados estão presentes. Essa disciplina surge após longo período de trabalho institucional em que a EJA é apresentada e problematizada através de projetos de extensão (Curso de Extensão, CirandEJA), de pesquisa (alguns projetos com apoio de verba FAPERJ e PIBIC-UFF), projetos de iniciação à docência (monitorias e inserção no PIBID (Programa Institucional de Bolsas para Iniciação à Docência)) e orientações de TCC (Trabalho de Conclusão de Curso). Toda essa experiência formativa colabora para que estudantes reivindiquem uma disciplina específica, a qual passa a ser oferecida em 2017, após meu retorno de estágio pós-doutoral em Barcelona, para aprofundamento da temática. Esse fluxo também trouxe ecos externos à UFF, pois muitos desses projetos dialogam e dialogaram com escolas, fóruns de EJA, eventos acadêmicos e publicações.

Ao exibir esse elemento curricular, colocamo-lo em discussão, pretendendo alianças com os sujeitos e as composições que defendem uma formação histórica, não fragmentada, na qual a docência seja o eixo que caracterize a atuação profissional pela Educação Física. Anunciar isso não é óbvio. Levamos muito tempo, desde o final dos anos 80 do século passado, para chegar a essa perspectiva de formação. E, hoje, vemo-nos diante de um avanço conservador, quando

identificamos que

[...] as diretrizes aprovadas no CNE fazem referência ao projeto histórico que deixa antever uma adaptação à ordem do capital, quando faz referência a competências, habilidades, para mercado de trabalho, escolar e não escolar, dividindo, fragmentando a formação com consequência na concepção de currículo, pela via do esvaziamento do conteúdo teórico (TAFFAREL, SANTANA, LUZ, 2021, p. 13).

Percebendo que essas Diretrizes favorecem um projeto histórico de discriminação e exploração, como pesquisadora e aliada da compreensão histórica que tornou a EJA uma necessidade, não posso deixar de questionar seu valor. Paiva (2006), ao indagar o que significa a educação de adultos na contemporaneidade, destaca que esse sentido é fruto do entrelaçamento de diferentes práticas nos espaços que educam (escolas, movimentos sociais, trabalho etc.) e que se organizam por meio de ordenações jurídicas, assim como por acordos firmados e aprovados nos cotidianos. Em contexto que banaliza e desqualifica a vida, os pactos não vêm favorecendo a determinada camada da população, classe social que predomina na escolarização de pessoas jovens e adultas.

Considerando essas questões, qual perspectiva de Educação Física favorece uma educação que traga as vozes e os ecos dos historicamente desfavorecidos? A formação inicial para a docência vem contribuindo? Com essas indagações seguimos o texto.

Formação docente – uma experiência institucional

O meu bom senso me diz, por exemplo,
que é imoral afirmar
que a fome e a miséria a que se acham expostos milhões
de brasileiras e de brasileiros
são uma fatalidade em face de que só há uma coisa a fazer:
esperar pacientemente que a realidade mude.
O meu bom senso diz que isso é imoral
e exige de minha rigorosidade científica
a afirmação de que é possível mudar
com a disciplina da gulodice da minoria insaciável
(FREIRE, 2003, p. 63).

O diálogo com a realidade convoca a pensarmos os caminhos pelos quais trilhamos o exercício docente. Essa avaliação ética da atuação no magistério nos traz indignações com um *status quo* que banaliza o viver, em um processo que naturaliza as condições de vida. Afirmamos que mudanças são necessárias, mas

temos percebido que somos convidados/as a associar o que chega, o que parece novidade, como sinônimo de transformação. Sem parar para observar que muitas inovações traduzem antigas ideias e formas de condução da vida em sociedade – como a “gulodice da minoria insaciável” mencionada por Freire na epígrafe acima.

Assim, os conteúdos curriculares, ao serem realçados para compor os projetos pedagógicos em andamento, sinalizam uma das maiores responsabilidades docentes (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014). No trabalho institucional desenvolvido, um destaque relevante é aprender a aproximar/dialogar as diversas práticas corporais com a EJA, através dos objetos de ensino da Educação Física escolar (brincadeiras, jogos, esportes, danças, lutas etc.). Identificando que esses objetos são socialmente construídos, em interação com as pessoas e os contextos. Ao longo de cada semestre acadêmico, os graduandos e graduandas em Educação Física estabelecem a relação entre práticas corporais e processos escolares desenvolvidos na EJA. Nesse movimento, a integração entre saberes favorece a ampliação da capacidade de problematização e argumentação, levando em consideração a relação dos saberes escolares para a vida em sociedade. Por isso, essa disciplina encontra-se também aberta a graduandos/as de outras licenciaturas.

Nesse contexto, atendendo a uma média de 25 graduandos/as por semestre, recebemos em “aulas abertas” outros professores e professoras, do próprio curso ou que estejam inseridos na educação básica. Essa troca de experiências também congrega saídas de campos para visitar escolas; dialogar com estudantes da EJA na UFF e com diferentes instituições interessadas na modalidade EJA (como, por exemplo, oficina ministrada em espaço de popularização da ciência, para público da EJA, em outra Universidade).

Abordar a EJA é questionar os dados relacionados ao analfabetismo em pleno século XXI e é ir além. O ano de 2021 traz a celebração do centenário de nascimento do *Patrono da Educação Brasileira* – Paulo Freire, que é nacionalmente conhecido pelas contribuições com a alfabetização de adultos, mas internacionalmente reconhecido pelos subsídios à compreensão e ao desenvolvimento de uma educação crítica, comprometida com os contextos e as mudanças. Em *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987), Paulo Freire questiona a escolarização que se faz pela exclusividade do narrar, desconectado da realidade, afastado da vida. O que convoca a pensar na relação com os conhecimentos como aprendizagens da realidade e, ao mesmo tempo, formação pessoal e permanente,

da nossa presença objetiva no mundo.

É essa concepção crítica de educação que fez elencar, como objetivos desse elemento curricular exposto, a necessidade de compreender as principais características da modalidade (Educação de Jovens e Adultos – EJA); proporcionar que graduandos/as exercitem a docência, através dos procedimentos metodológicos desenvolvidos na disciplina (planejamento de aulas; visita à unidade escolar ou outros ambientes educativos com a presença e/ou foco na EJA; aulas abertas com convidados/as; oficinas em diferentes espaços; podcast). Para isso, iniciamos com leituras que possibilitem identificar a constituição sócio-histórica da EJA no Brasil; refletir sobre a formação e atuação do/a professor/a frente à especificidade dos sujeitos da EJA; identificar o potencial transformador do processo ensino-aprendizagem orientado pela cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 2014); caracterizar as relações entre os conteúdos da Educação Física e o processo ensino-aprendizagem desenvolvido na educação de jovens e adultos.

Para nós, então, falar em Educação de Jovens e Adultos, como modalidade da educação destinada àqueles/as que chegaram aos quinze anos e não concluíram o ensino fundamental, ou aos dezoito anos e não concluíram o ensino médio, é abordar as razões históricas para isso, expressando um direito à educação. Ou seja, superar as ideias de “carência”, “incapacidade” individual. Nesse processo, muito pode contribuir a prática pedagógica Educação Física, quando essa percorre o caminho de deslocar o corpo e as práticas corporais do estritamente biológico (que recebe o apoio da aptidão física, como concepção), apresentando-os aos estudantes como objetos de estudos. No envolvimento atento com esses conhecimentos, os estudantes poderão perceber aspectos que também são da história, da filosofia, da antropologia, das artes etc. Nesse tempo suspenso para o estudo, o tratamento pedagógico desses conteúdos, como parte da organização do trabalho docente que orienta o interesse dos alunos por algo do mundo – não ficando restrito ao que “gosta”, “sabe” ou “acha” importante.

Essa concepção crítica e histórica da educação requer formação, mas identificamos que, na formação de professores, a educação de adultos pouco aparece (SOARES; PEDROSO, 2016). Com exceção da Pedagogia, é uma discussão pouco existente nas demais formações de professores. Junto a isso, o/a professor/a recém-formado/a pode ser alocado/a nessas turmas, colocando em atuação o que mais está impregnado em sua formação. Mas, o que exercita, em sua

formação, que o/a possibilite desenvolver a prática pedagógica a partir da realidade do estudante da EJA? Considera a produção histórica desse alunado?

Ademais, o acesso e a permanência dos estudantes da EJA nas unidades escolares necessitam de políticas públicas que possibilitem isso. O que nunca foi discussão e encaminhamento fácil torna-se tarefa agigantada. Os fóruns dos professores de Educação Física têm apontado que a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, junto à Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020

[...] formam um verdadeiro arcabouço pelo qual o Estado – associado às intenções mais imediatistas e flexíveis do mercado, registrando sua ingerência junto às questões especificamente ligadas à educação, pretende romper definitivamente com as concepções históricas defendidas para a formação de professoras e professores (CARTA DO COMITÊ NACIONAL CONTRA AS ATUAIS DCNs DA EDUCAÇÃO FÍSICA, 2021, p. 674).

Esse peso do “mercado” de trabalho contribui em muito para que os/as estudantes da EJA recebam formação ampliada para o “mundo” do trabalho. O que corrobora com a ideia de que essas Diretrizes rompam com o coletivamente discutido. Neste artigo, em especial, destaco que confundem e fragilizam a concepção de docência. A Resolução Nº 6, de 18 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018) aponta, como relevante para a formação específica em licenciatura em Educação Física, a formação profissional para o magistério – e, para isso, é necessária a:

Ampliação do conceito de docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2018, PARÁGRAFO VII DO 9º ARTIGO).

Já a formação específica em bacharelado em Educação Física deverá qualificar para:

[...] a intervenção profissional em treinamento esportivo, orientação de atividades físicas, preparação física, recreação, lazer, cultura em atividades físicas, avaliação física, postural e funcional, gestão relacionada com a área de Educação Física, além de outros campos

relacionados às práticas de atividades físicas, recreativas e esportivas [...] (BRASIL, 2018, 18º ARTIGO).

Pelo brevemente exposto acima, identificamos que a ação profissional é a mesma, na medida em que colocar os estudantes em relação com os objetos de conhecimento do campo é o papel fundamental. Ou seja, apresenta-se como tarefa docente, como nos dizem Masschelein e Simons (2014), Sacristán (2000), Rancière (2002), dentre outros. Diversificar as maneiras de agir, assim como partir dos estudantes e seus contextos, com outras palavras, as próprias Diretrizes anunciam. Então, a quem interessa quebrar a docência em dois percursos formativos que parecem distintos?

Não auxiliam as ações acadêmicas desenvolvidas em torno da EJA – especialmente porque, em geral, a formação para a docência não é estruturada para que os/as graduandos/as conheçam dimensões e características dos jovens e dos adultos. Por isso, compreendendo a perspectiva histórica da educação de pessoas jovens e adultas, identificamos a tensão entre a educação popular e a legislação (ARROYO, 2017). Assim, para estudar essas questões, o elemento curricular aqui apresentado está organizado em quatro unidades programáticas: a *unidade I* aborda a constituição sócio-histórica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil; já a *unidade II* centra-se nos sujeitos da EJA; a *unidade III* preocupa-se com a formação do educador/a, como vê a diversidade na sociedade e na educação; e a *unidade IV* traz o específico da Educação Física escolar na relação com a EJA.

Inicialmente, a disciplina era oferecida especialmente aos graduandos/as do terceiro período da Licenciatura em Educação Física. Através de uma mudança curricular, realizada em 2018, a disciplina passou a ser ofertada ao sétimo período da licenciatura em Educação Física da UFF, a partir do segundo semestre de 2021. E todo esse esforço corre o risco de ser atropelado pela atual Diretriz aprovada e homologada para a formação em Educação Física, na medida em que os fundamentos da formação de professores/as estão atrelados às competências e habilidades. Os sujeitos da EJA têm sido aqueles e aquelas considerados/as incapazes, carentes, inaptos, portanto, sem competências e habilidades.

Modificar essa forma de pensar requer ações de várias naturezas. Podem os coletivos indicar elementos para a vida em comum? Com essa questão sigo para a finalização do artigo.

Considerações para contribuição com políticas que se façam no coletivo

Quem construiu Tebas, a cidade das sete portas?
Nos livros estão nomes de reis;
Os reis carregaram as pedras? (...)
O jovem Alexandre conquistou a Índia.
Sozinho?
César ocupou a Gália.
Não estava com ele nem mesmo um cozinheiro? (...)
A cada página uma vitória.
Quem preparava os banquetes? (...)
Tantas histórias,
Tantas questões
(Perguntas de um trabalhador que lê – Berthold Brecht)

Deserdados, invisibilizados pelos que narram a história “oficial”, os jovens e adultos, com suas vidas, vêm auxiliando a construir uma história coletiva. Fazem parte, de forma contundente, de muitas produções valorizadas, mas têm suas inserções negadas, porque diminuídas, porque hierarquizadas, porque exploradas. A vulnerabilidade da vida é confundida com a produção precária da existência – no desdobramento, é naturalizada.... No trecho do poema, Brecht indaga por parte da narrativa não contada, pela exclusão de alguns personagens.

Na perspectiva aqui defendida, todo o processo educativo desenvolvido envolve um contexto, as interações privilegiadas, as tensões provocadas pelos embates e disputas. Os gestos atentos a uma educação crítica, dialógica e coletiva, ao organizar cada procedimento pedagógico que será realizado em benefício da aprendizagem, o que está em jogo não é se o resultado, o produto final, “deu certo ou não”, mas a atenção para aprender e correlacionar o estudado com a realidade. Por isso, na disciplina aqui apresentada, as possibilidades de registros são inúmeras (textos, fotografias, vídeos, construção de sínteses), assim como as formas de desenvolver o processo educativo (planejamento de aulas, rodas de conversas, oficinas, podcasts).

Nos momentos presenciais, antes da pandemia, no final de semestre, através do que chamamos de *aula aberta*, os estudantes da disciplina “Educação Física Escolar e EJA” tornam público, apresentam seu trabalho final, por meio de banner, o qual é embasado pela sua sistematização do que foi discutido, ao longo do semestre (em forma de artigo). Esse momento avaliativo também se relaciona ao que é ofertado por esse elemento curricular e pela forma como a professora conduz o processo. Os graduandos e graduandas têm enfatizado o quanto o projeto que guia a disciplina a torna intensa, com diferentes possibilidades formativas, múltiplas

formas de contato com a realidade da EJA. Ao mesmo tempo, sinalizam o quanto têm pensado na organização da Educação Física, de uma forma geral, não somente sua relação com a educação de jovens e adultos. Expressam o quanto ainda é forte a presença da lógica dos esportes (em sua forma competitiva) na forma de pensarem o planejamento. E o quanto a relação dialógica torna mais leve e prazeroso pensar e planejar a abordagem das diversas práticas corporais, como conhecimentos socialmente construídos.

Exercitando o pensamento em relação à escola e a uma prática pedagógica diretamente relacionada à formação inicial para a docência da/com a Educação Física, dialogar com os/as jovens graduandos/as vem intensificando as indagações e inquietudes que desconfiam, muitas vezes rejeitam uma ordem que se diz hegemônica na sociedade e na educação, a qual é apresentada como única forma de organizar a vida – naturalizando tudo e nos limitando aos ambientes (diferente de mundo). Ao aproximar esses graduandos/as da educação de jovens e adultos, é quase imediata a adesão deles/as em defesa da qualificação profissional para atuar em uma escolarização em que os estudantes fazem parte da camada da população excluída, impedida de ser e existir. Indagações do tipo “como nunca estudamos a EJA, antes?” estão sempre presentes. Assim como o planejamento para que a Educação Física escolar esteja comprometida com o objetivo de ampliar o universo cultural – através da ampliação do que conhecem das práticas corporais e com a mudança de uma realidade adversa ao pleno viver.

Ao organizar as estratégias pedagógicas para isso, venho identificando que a maior dificuldade desses graduandos e graduandas é ter clareza, com maior profundidade, do que falamos, quando situamos ensino, pesquisa e extensão com/na Educação Física escolar. Ou seja, a área Educação Física envolve diferentes formas de inserção e intervenção profissional, como os clubes, academias, clínicas da família. Pensar a escola, portanto, requer uma especificidade, uma delimitação para esse processo formativo (CARVALHO, 2017).

Considerando que a avaliação não é responsabilidade exclusiva do docente (ESTEBAN, 2003), ainda mais em um curso de licenciatura, no qual futuros/as professores/as estão sendo formados/as, a avaliação tem duplo aspecto: de pensá-la como parte do trabalho de cada docente e de avaliar o processo formativo que está sendo desenvolvido naquele contexto. Dessa forma, ao começar cada período acadêmico, realizamos planejamento participativo, apresentando ementa, proposta

e, em conjunto com os/as graduandos/as, definindo o cronograma inicial. Nesse momento, também está sendo realizada uma avaliação diagnóstica dos interesses dos/as licenciandos/as em relação à Educação Física e à modalidade educativa que a EJA significa; os conhecimentos prévios que acompanham esses/as futuros/as professores/as.

Além da presença e participação nos planejamentos e debates realizados em aula, a avaliação é imprescindível para acompanhamento da aprendizagem dos/as graduandos/as; assim como do que vem sendo proporcionado pelo processo formativo. Desde o início, é solicitado que os/as licenciandos/as planejem e sistematizem, através de múltiplos registros (fotografias; construção de textos sínteses; planejamento de aulas, rodas de conversas, oficinas, vídeos) e que tornem público, colocando em discussão o aprendido. Como a avaliação também é autoavaliação do caminho desenvolvido profissionalmente, o contato com esses futuros/as professores/as permite rever as escolhas que norteiam a dimensão geral do academicamente realizado.

Relacionar ensino, pesquisa e extensão com a educação de jovens e adultos é reconhecer a marca da pobreza, das desigualdades sociais e da exploração em que vivem os/as estudantes que compõem essa modalidade da educação. Identificar que o escolar, pela Educação Física, ainda não está consolidado, indica, também, a aproximação da discussão com a EJA de que escolarização e certificação não é a mesma coisa. Os estudantes da EJA estão em formação humana quando estão nas escolas e não apenas “preparando para o mercado de trabalho”, como muitos afirmam. O que significa que nós, professores e professoras, temos a reponsabilidade de apresentar os conteúdos que fazem parte das nossas disciplinas, em diálogo com o contexto dos alunos, para sua formação geral, ampliação e mudança do que conhecem do mundo.

As aulas abertas auxiliam a identificar que a expressão *pública* não se confunde com o *gratuito* – pois lutar para a educação ser direito e, portanto, não ser paga, é fundamental, mas também vai além, pela possibilidade de gerar um mundo comum (ARENDR, 1996). O “tornar público”, apesentando o que aprendeu, portanto, significa compartilhar o que sabe, com todos e qualquer um/a que esteja presente. Pois, como direito, a educação é espaço e tempo acessíveis a todos/as. Muitos jovens que são alunos e alunas da EJA reconhecem a escola como lugar do sonho e da proteção – tamanha as condições de vulnerabilidade social em que vivem (falta

de condições de saneamento público, transporte, moradia etc.).

Aproximar os graduandos e graduandas da escola pública, da sua força mobilizadora para a difusão e alteração do conhecimento socialmente produzido também auxilia na caracterização e qualificação da Educação Física escolar – a qual ainda percorre o caminho de consolidar-se como prática pedagógica. Herdeira da instituição militar e médica, inserida no sistema educacional brasileiro em momento de profunda reorganização dos tempos e espaços sociais (início do século passado, quando o Brasil passa a ter, hegemonicamente, sua população no espaço urbano), nesse contexto, como em tantos outros, a ideia de escola recebe as tensões das forças que a querem capturar para a efetivação de projetos e gestos que não são os escolares.

Como professora marcada por uma trajetória acadêmica de viver e indagar essas tensões, essa experiência institucional tem fortalecido para continuar um trabalho que se propõe a contribuir para a organização dessa prática pedagógica; para gerar e compor alianças que reconheçam os/as estudantes da EJA como pessoas capazes de aprender, com direito ao estudar e; nessa realização, auxiliar aos futuros professores e professoras da área a caracterizarem o escolar – incluindo questionar lógicas que colocam a escola como frágil, que expõem as incapacidades de seus professores, que identificam essa instituição como reprodutora do *status quo*.

Essa exposição também sinaliza que muito ainda temos a realizar. Internamente, no Instituto de Educação Física da UFF ainda não temos estágios (práticas de ensino supervisionadas) direcionados à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Assim como não oferecemos curso noturnos aos graduandos/as que trabalham no diurno. Externamente, a EJA vem sumindo das pautas, desde 2016, quando a SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) foi extinta – e era essa a secretaria responsável pela EJA em âmbito nacional.

Ao formar para atuação docente na EJA, pela Educação Física, esse contexto é repleto de tensão, pois identificamos que todo esse compartilhar institucional está acentuadamente comprometido pelas mudanças que as novas Diretrizes encaminham. Não basta mencionar a EJA na formação inicial sem relacionar com sua história e suas correlações com a docência.

Por outro lado, a existência dessa experiência formativa e os indicativos aqui

apresentados podem compor políticas que, ao se constituírem públicas, sejam direcionadas em benefício de toda a população – como a escolarização de pessoas jovens e adultas conclama.

Referências

- ARENDDT, Hannah. La crisis en la educación. In ARENDT, Hannah. **Entre el pasado y el futuro – ocho ejercicios sobre la reflexión política**. Espanha, Barcelona: Península, 1996, p. 185 - 208.
- ARROYO, Miguel. **Passageiros da Noite**: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA**. Brasília: CNE/CEB, Resolução nº 1 de 2000.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física**. Brasília: CNE / CES. Resolução Nº 6 de 2018.
- CARVALHO, Rosa Malena. A cultura corporal como concepção que organiza a educação física e caracteriza o escolar. Rio de Janeiro: **Teias**, v. 18, n. 49, 2017(abr/jun), p. 254-268.
- CARTA DO COMITÊ NACIONAL CONTRA AS ATUAIS DCNs DA EDUCAÇÃO FÍSICA (RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 06/2018). Rio de Janeiro: UFRRJ. **Formação em Movimento**. Dossiê temático “Formação em Educação Física no Brasil: realidade, contradições e possibilidades”. v.3, i.2, n.6, p. 673-678, jul./dez. 2021.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. 2ª ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2014.
- TAFFAREL, Celi; SANTANA, Matheus; LUZ, Sidneia. Formação de professores de educação física: a disputa nos rumos da formação. Niterói: UFF. **Revista Fluminense de Educação Física**, Edição Comemorativa, vol 02, ano 02, junho 2021.
- ESTEBAN, Maria Teresa (org). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 26ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- IBGE - **PNAD** (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), realizada em 2017. <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/indicadores.php> - acessado em março de 2018.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola** – uma questão pública. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- PAIVA, Jane. Direito à Educação de Jovens e Adultos: concepções e sentidos. In: **29ª Reunião Anual da ANPEd**, GT 18: Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Caxambu/MG, 2006.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante** – cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SACRISTÁN, Gíemno. **O currículo** – uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- SOARES, Leôncio; PEDROSO, Ana Paula. Formação de educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista** - Belo Horizonte, v.32, n.04, p. 251-268, Out-Dez 2016.

A FORMAÇÃO INICIAL E A ATUAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA: AS MEDIAÇÕES ENTRE A REGULAMENTAÇÃO DA PROFISSÃO E A FORMAÇÃO CONTINUADA

Sidnéia Flores Luz¹
Matheus Lima de Santana²
Thaís Cosmo Coutinho³
Jaildo Calda Santos Vilas Boas Junior⁴

1. Introdução

O presente capítulo tem como objeto de discussão a disputa pelos rumos na formação inicial e a ingerência do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e dos Conselhos Regionais de Educação Física (CREFs) na elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de nível superior e conseqüentemente a ingerência na atuação profissional dos professores de Educação Física. Estamos nos perguntando: Quais os limites e possibilidades de superação das contradições na formação de professores de Educação Física, considerando a Resolução 06/2018?

Objetiva-se, com este texto, discutir sobre formação e atuação profissional em Educação Física, considerando o embate de projetos no interior da luta de classes e as proposições mais avançadas e consistentes para a formação inicial e continuada, capazes de responder às necessidades concretas da atuação profissional dos professores de Educação Física. Para tanto, valemo-nos: (a) da bibliografia sobre a formação inicial e a atuação profissional em Educação Física; (b) da análise documental da Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018, e da Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019; e (c) da bibliografia que trata sobre a regulamentação da profissão e da atuação do sistema CONFEF/CREFs. Considerando também as categorias trabalho em geral e trabalho pedagógico, cultura em geral e cultura corporal, conhecimento científico e conhecimento específico da Educação Física.

Como aporte teórico-metodológico, valemo-nos do materialismo histórico-

¹ Doutoranda em Educação – Universidade Federal da Bahia (UFBA).

² Professor de Educação Física da rede municipal de educação de Luís Eduardo Magalhães e da rede estadual da Bahia.

³ Coordenadora pedagógica CEI Rachel Vaz Sampaio/Semed – Amargosa.

⁴ Professor de Educação Física efetivo da secretaria de educação do Estado da Bahia.

dialético, por se tratar de uma teoria do conhecimento capaz de explicar a realidade concreta no contexto da sociedade capitalista dividida em classes sociais de interesses antagônicos, na qual se insere a problemática desse texto.

2. Formação de Professores de Educação Física: as diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CES 06/2018) a serviço do capital

Atualmente, estamos em um contexto de aprofundamento da crise estrutural do capital e acirramento da luta de classes, fruto do acirramento da contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção, entre a produção coletiva e a apropriação privada da riqueza. Crise essa que coloca em risco a existência da humanidade. A exploração da força humana de trabalho da classe trabalhadora e a expansão de lucros são focos centrais para a manutenção do capital no presente modo de produção. De acordo com Costa, Hack e Luz (2021), o trabalho como campo fundante e central da sociabilidade humana se encontra intensificado, precarizado e subjugado à lógica perversa e degradante na atual sociedade. A burguesia, que na luta de classes agia para bloquear as conquistas da classe trabalhadora brasileira, em 2016, assumiu o poder por meio de um golpe de Estado, situação que promoveu um desmonte da política de Estado até então em curso, e que impactou diretamente a formação de professores em geral e a formação de professores de Educação Física.

Destacamos, nesse contexto, a revogação arbitrária das Diretrizes Curriculares sobre Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Básica, a Resolução nº 02/2015⁵, que vinha orientando a reestruturação de currículos para a formação inicial e continuada de professores/as. Com as alterações ocorridas na composição do Conselho Nacional de Educação (CNE) e no Fórum Nacional de Educação (FNE), alterou-se a lei e aprovou-se a Resolução nº 02/2019, que trata da Formação Inicial de Professores e institui a BNC-Formação de Professores.

De acordo com Taffarel, Santana e Luz (2021), as principais críticas a Resolução nº 02/2019 são: a) os fundamentos da formação de professores/as estão

⁵ A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que previa uma formação sólida, interdisciplinar, que visava não separar o ensino da pesquisa e da extensão, nem a teoria da prática, objetivando o domínio, pelos professores em formação, de abordagens teóricas e conhecimentos metodológicos, técnicos, científicos, políticos, didáticos e éticos necessários para a realização do trabalho pedagógico. Considerava importante também a valorização dos profissionais da educação na garantia de planos de carreira, salário e boas condições de trabalho.

atrelados à BNCC, que, por sua vez, responde a “competências e habilidades” para adaptação ao mundo do trabalho, que, como constatamos, é o mundo do trabalho alienador e conformador ao novo *ethos* geopolítico e *ethos* geocultural imperialista; b) o esvaziamento teórico de conhecimentos clássicos da área das teorias pedagógicas críticas; c) a divisão entre formação inicial e continuada; d) a desconsideração do que determina a valorização do magistério – além da sólida formação teórica, as condições de trabalho, a formação continuada, salários, carreira, gestão democrática, financiamento da educação, organização dos trabalhadores da educação etc.

Na Educação Física, é aprovada a Resolução CNE/CES 06/2018, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física, operando a divisão dos saberes entre duas etapas de formação, representadas pela fragmentação entre licenciatura e bacharelado, este concluindo as ameaças iniciadas em 2004, que foram controladas pelos limites da conciliação promovida pela Resolução CNE/CES 7/2004. Em consoante, avança os ataques do sistema CONFED/CREFs, que desempenha o papel social de braço regulador do mercado de trabalho do Estado burguês, que se alia ao braço armado para constranger, limitar a atuação e rebaixar, pela alienação, a formação e atuação dos profissionais da área de Educação Física, tendo forte intervenção na elaboração dessas DCNS.

Destarte, a aprovação desses documentos é uma tática do capitalismo no enfrentamento às crises próprias desse sistema, que, para contê-las, destrói as forças produtivas. Podemos observar essa realidade pela constatação da constante retirada de direitos dos trabalhadores através das “contrarreformas” executadas por Temer e Bolsonaro, que se expressam também no rebaixamento, esvaziamento e desqualificação da formação humana e de professores, na não obrigatoriedade e no esvaziamento teórico de disciplinas como artes, sociologia, filosofia e a própria Educação Física nos currículos da Educação Básica.

O projeto hegemônico de formação em Educação Física alicerça-se na compreensão de campos de trabalhos distintos, e, por isso, divide a área em duas modalidades: bacharelado e licenciatura. Tal projeto de formação se alinha aos interesses, à ideologia e ao projeto de sociedade capitalista. A crítica central que fazemos a esse projeto diz respeito à negação do conhecimento e ao esvaziamento da formação teórica, ainda nos cursos de graduação e, conseqüentemente, à intensificação da exploração da força de trabalho dos trabalhadores da cultura corporal.

Essa concepção de formação é materializada no ordenamento legal e sua forma mais avançada está expressa na Resolução 6/2018, que mantém a divisão do curso. Apesar de prever uma entrada única, apresenta uma série de contradições e inconsistências e foi aprovada e instituída de forma arbitrária, sem debate com a comunidade acadêmica, científica e profissional da área, negando o que vinha sendo discutido sobre a proposta de um curso único.

Tal concepção de formação é assegurada pelo CONFEF/CREFs, que sustenta a tese fragmentária e regulariza a atuação dos profissionais de Educação Física, mas que, na sua criação, houve vício de iniciativa, elemento que é questionado pela Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADIn nº 3.428, movida em 2005 pela Procuradoria Geral da República (PGR) e retomada em 2020 para votação no Supremo Tribunal Federal (STF). Aliás, esse foi o motivo pelo qual esse sistema se alinhou ao Governo Bolsonaro, com o intuito de regularizar a existência do conselho, portanto, irregular há mais de 20 anos, cobrando anuidades absurdas e coagindo profissionais nos seus ambientes de trabalho.

O CONFEF/CREFs atua como braço armado do estado burguês para coagir e limitar a atuação dos professores de Educação Física e tem recebido amparo jurídico e político do Presidente genocida Jair Bolsonaro para resolver o problema do vício de iniciativa, haja vista a necessidade de o executivo lançar um projeto de lei novo que regulamente o conselho. Nesse sentido, o presidente da república assinou o PL nº 2486/2021 para regulamentar a profissão de Educação Física, o “objetivo da proposição em tela é aprovação de lei, de iniciativa do Poder Executivo, que disponha sobre a criação do Conselho Federal e dos Conselhos Regionais de Educação Física, para oferecer segurança jurídica à existência e ao funcionamento dos conselhos de educação física”. O PL foi aprovado na Câmara dos Deputados e está tramitando no Senado.

Se o CONFEF/CREFs está pedindo segurança jurídica é porque reconhece que sua atuação é ilegal. Atuou desde sua criação como braço armado do estado burguês para coagir e limitar a atuação dos professores de Educação Física, sustentando a divisão dos(as) trabalhadores(as), extrapolando suas instâncias para interferir desde os órgãos de fomento à pesquisa, às instâncias acadêmicas nas universidades e nos projetos pedagógicos das escolas, no sistema de saúde, esportivo e de lazer e na autonomia das universidades no que diz respeito à formação unificada de profissionais de Educação Física, intervindo na elaboração

das diretrizes curriculares para formação de professores de Educação Física como é o caso da Resolução nº 04/2004 e da Resolução nº 06/2018 do CNE, as quais repudiamos, porque acentuam a divisão da área e negam os princípios previstos na Resolução nº 02/2015 também do CNE para a formação de professores.

Entre as inconsistências das novas DCNs, cabe destacar que essa entra em contradição ao assumir o mesmo objeto de estudo da Educação Física – a motricidade ou movimento humano, a cultura do movimento corporal – tanto para a licenciatura, quanto para o bacharelado. Tal contradição evidencia a inconsistência das justificativas dadas para a divisão da formação e a distribuição de campos de trabalho distintos para o bacharel e para o licenciado. Segue abaixo o objeto exposto nas diretrizes:

A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação a motricidade ou movimento humano, a cultura do movimento corporal, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, das lutas e da dança, visando atender às necessidades sociais no campo da saúde, da educação e da formação, da cultura, do alto rendimento esportivo e do lazer (BRASIL, 2018).

Já que o objeto delimitado pelas diretrizes – ainda que em discordância com pesquisadores, professores, profissionais e estudantes da área – é o mesmo em ambas as modalidades, torna-se insustentável o principal argumento pró-divisão, vez que o exercício físico, a ginástica, o jogo, o esporte, as lutas, a dança são conteúdos que devem ser trabalhados, como previsto nas diretrizes, tanto nos cursos de bacharelado quanto nos de licenciatura, portanto, presentes em qualquer campo de trabalho.

O que argumentamos é que existem regularidades na atuação do professor de Educação Física, nos diversos campos de trabalho, que justificam a não divisão da área. Essas regularidades dizem respeito principalmente ao trabalho pedagógico, ao conteúdo trabalhado, a maneira como se trabalha esse conteúdo e as considerações sobre os estágios de desenvolvimento dos destinatários (MARTINS, 2018). Sobre essas regularidades na atuação do professor de Educação Física e os argumentos pró-divisão da área, Santos Júnior, Rodrigues e Lavoura (2020) nos dizem que:

Se é verdade que no plano da aparência existem diferenças entre, por exemplo, uma aula de futebol na escola e a prática do futebol nas escolinhas de iniciação, na essência as regularidades prevalecem: o

conteúdo de ensino é o mesmo, os macros conceitos utilizados são iguais e bacharel ou licenciado o responsável pela intervenção deverá garantir a aprendizagem do futebol (p. 55-56).

Perguntamo-nos, então, o porquê de a área continuar cindida, já que não há justificativa epistemológica nem profissional para isso. A formação dividida é uma das estratégias da classe dominante de manter a sua hegemonia e exploração da classe dominada, rebaixando a sua formação humana e profissional. Retomemos o que Mosrchbacher (2016) sintetiza sobre isso:

Existe um projeto mundial de educação fundado no controle do processo de formação humana tendo em vista a manutenção de hegemonia do capital. Empregabilidade, flexibilidade, aprender a aprender, desenvolvimento de competências, supervalorização da prática (apreendida sob um conceito reduzido de saber fazer), negação do acesso ao conhecimento científico, entre outros, articulam-se às teses pós-modernas do fim da história, da negação da ciência, da razão e das metanarrativas, da ênfase no espontaneísmo, no efêmero e no diverso e são advogados por intelectuais, pelos organismos internacionais e pelo Estado burguês como os conceitos mais avançados e adequados às necessidades concretas do atual tempo histórico (p. 197).

Para Costa, Hack e Luz (2021), a formação assentada nas atuais DCNs configura um falseamento da realidade sobre o campo de trabalho em Educação Física, no intuito de reconfigurar os caminhos formativos e a compreensão de professores e professoras, quanto aos históricos embates no campo da formação no mundo do trabalho, sobre a licenciatura e bacharelado. Para essas autoras, há um pseudoconsenso e a concreta conciliação entre o capital e as DCNs com a intervenção do CONFEF/CREFs para: a) manter a lógica precária sobre o campo de formação docente em Educação Física; b) apresentar limites teóricos e epistemológicos quanto à concepção do objeto de estudo da Educação Física, sendo que, nessa comunicação, as autoras ratificam a defesa da Cultura Corporal enquanto objeto central da área, que contribui para a formação humana de todos os sujeitos históricos da cidade e do campo; c) negar a práxis enquanto elemento central articulado ao trabalho para a formação unificada que defendemos.

Essa contradição da negação do conhecimento é gravíssima, uma vez que rebaixa a capacidade teórica da classe trabalhadora e desqualifica trabalhadores durante seu processo de formação acadêmica. Com isso compromete-se a formação com uma consistente base teórica. Destacamos ainda a problemática das repercussões das divisões na formação acadêmica, com o consequente

esvaziamento teórico, que atende aos interesses do mercado de trabalho, formando um “exército de reserva” que entrará em choque nos campos trabalhistas, choque este que se inicia na graduação com a divisão dos estudantes entre licenciandos e bacharéis e com estruturas organizativas diferenciadas. Consequentemente, tudo isso contribuiu para a desvalorização do magistério (TAFFAREL; SANTANA; LUZ, 2021).

A formação dos trabalhadores é estratégica para o avanço da produção capitalista. Junto aos recursos naturais, ao emprego da ciência e tecnologia, e à organização do trabalho, o desenvolvimento da produção capitalista depende, em grande medida, de uma adequada formação dos trabalhadores. Os trabalhadores precisam ser formados técnica e ideologicamente para atender à incessante necessidade da produção capitalista de aumentar a produtividade para obter mais-valia. Entendemos que essa adequação da formação dos trabalhadores à lógica de valorização de valor resulta na minimização da formação dos trabalhadores, pois essa lógica hegemonicamente restringe a formação aos conhecimentos tecnicamente necessários à produção e restringe as possibilidades de luta da classe trabalhadora ao promover um intenso processo de conformação social.

Na forma histórica capitalista, é preciso formar os trabalhadores, porém, formá-los sob as bases dos valores e atitudes dominantes, e, nesse contexto, os conhecimentos produzidos historicamente e, menos ainda, a formação política não são prioridade. Para a produção capitalista, é suficiente oferecer o mínimo de conhecimento necessário e uma formação sob as bases dos valores hegemônicos, o que nos indica uma tendência de minimização da formação dos trabalhadores.

Entretanto, existem resistências ativas em contraposição ao projeto fragmentário expresso nas novas DCNs de Educação Física sistematizadas nos trabalhos de Costa, Hack e Luz (2021) e Taffarel, Morschbacher, Hack e Luz (2021). Podemos citar o Fórum das Licenciaturas Ampliadas (FORLIA)⁶, o Movimento Nacional contra a regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCR) e o Comitê Nacional Contra as Atuais Diretrizes Curriculares da Educação Física.

O FORLIA atua para defender uma formação de professores e professoras de

⁶ O FORLIA foi criada a partir da necessidade: de reunir, organizar e fortalecer as instituições que, com base na autonomia universitária, segundo preceito constitucional do Art. 207, desenvolvem discussões e debates para tratar das reformulações, reestruturações e conceptualizações curriculares dos cursos de Educação Física tendo por base a concepção de formação ampliada para atuar, tratando da Cultura Corporal, em espaços formativos que se expandem nos sistemas Educacional, da Saúde, do Lazer, do Esporte (TAFFAREL; MORSCHBACHER; HACK; LUZ, 2021, p. 13).

Educação Física em Cursos de Graduação de Caráter Ampliado para atender aos espaços formativos nos sistemas educacional, de saúde, de lazer, esportivo, entre outros, exercendo a docência, tratando do objeto da cultura corporal e conferindo uma direção omnilateral à formação humana em diferentes campos de trabalho (TAFFAREL; HACK, 2015). Defende a revogação da atual Resolução e a abertura de um amplo debate para a elaboração de novas DNCs para a formação em Educação Física pautadas pela formação ampliada/unificada e pela implementação da Resolução CNE/CP nº 02/2015.

O MNCR⁷ também se posiciona contrário ao projeto que fragmenta a formação de professores e professoras de Educação Física e atua no enfrentamento e combate aos ataques e ingerência do Conselho que, ao longo da sua existência, age de forma autoritária, violenta e repressora contra os trabalhadores da cultura corporal. Ao longo dos últimos anos, esses trabalhadores/as têm sido vítimas das arbitrariedades repressivas promovidas pelo Conselho, sendo ameaçados e coagidos em seus locais de trabalho em meio à realização de suas atividades profissionais.

O MNCR defende que o que caracteriza a intervenção do professor/a de Educação Física, independente do campo de trabalho, é a docência, que se materializa no trabalho pedagógico; entende que as atuais DCNs facilitam e ampliam a materialização dos interesses e do poder exercido pelo Conselho sobre os trabalhadores/as da Educação Física, e aponta como alternativa a elaboração de uma Licenciatura Ampliada (TAFFAREL; MORSCHBACHER; HACK; LUZ, 2022).

O Comitê Nacional Contra as Atuais Diretrizes Curriculares da Educação Física é constituído por docentes e estudantes originários de diferentes instituições, tanto do ensino superior quanto do ensino básico, unificados desde fevereiro de 2019 em torno da insatisfação que se instalou desde a aprovação da Resolução CNE/CES nº 06/2018. Em 2019, foi elaborada e protocolada uma carta no CNE intitulada “Carta da Educação Física ao Conselho Nacional de Educação”, apontando, naquele momento, os graves problemas contidos na resolução, desde a sua concepção, tramitação e aprovação. Carta sem resposta do CNE até o momento. A Carta que também foi aprovada em Assembleia do Colégio Brasileiro de

⁷ O MNCR é formado por estudantes, professores, professoras, trabalhadores e trabalhadoras de um modo geral, organizado nacionalmente e atua no enfrentamento e combate aos ataques e ingerência do CONFEF/CREFs que, ao longo da sua existência, age de forma autoritária, violenta e repressora contra os trabalhadores e trabalhadoras da cultura corporal (COSTA; HACK; LUZ, 2021).

Ciências do Esporte (CBCE), ocorrida em 19 de setembro de 2019, de acordo com Taffarel, Santana e Luz (2021) foi a ponta do iceberg dessa luta. Quem redige e assina essa carta são: as comunidades acadêmicas, científicas, setores do movimento estudantil, entidades nacionais e indivíduos que se dirigem ao CNE para manifestar preocupação com a aprovação da referida resolução.

Encaminharam questionamentos ao CNE as Universidades Federais de Uberlândia, do Rio Grande do Sul, de Goiás e a consulta encaminhada pelo Ofício nº 3937/2019, /CGLNRS/DPR/SERES/SERES-MEC, de 16 de dezembro de 2019, no qual a Secretaria Executiva solicita subsídios sobre operacionalização da Resolução 06/2018. Destacamos a carta do Comitê porque, entre os encaminhamentos formulados ao CNE, é a única que sinaliza a revogação da Resolução.

Em 31 de agosto de 2021, representantes do Comitê Nacional Contra as Atuais Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física e de outras entidades estiveram em Brasília (DF) para protocolar uma segunda carta, no CNE, intitulada “Carta do Comitê Nacional Contra as Atuais DCNs da Educação Física (Resolução CNE/CES nº 06/2018) – 2ª versão revista e atualizada – 2021”. A carta teve por objetivo reafirmar a necessidade do posicionamento em 2019, além de ampliar as críticas iniciais, as quais assumiram novas dimensões, desde 2018 até o momento atual. Na carta, o Comitê reivindica que sejam revogadas as Resoluções: CNE/CES nº 06/2018; CNE/CP nº 02/2019 e CNE/CP nº 01/2020 e convoca todas as Instituições de Ensino Superior (IES), seus respectivos cursos de graduação em Educação Física e suas unidades acadêmicas para debates junto ao CNE, para que possamos defender e explicitar qual a concepção de sociedade, de sujeito, de professora e professor defendemos e queremos colocar em prática (COSTA; HACK; LUZ, 2021).

Em contraposição a esse projeto fragmentário de formação, existe a Licenciatura Ampliada, que é uma proposta de formação única em Educação Física, que resulta da luta do movimento estudantil e docente e está atrelada aos interesses históricos da classe trabalhadora “pelo acesso à escolarização e ao Ensino Superior e ao conhecimento historicamente produzido e acumulado pela humanidade” (MORSCHBACHER, 2016, p. 199). Caracteriza-se por compreender que o trabalho pedagógico atribui identidade ao professor de Educação Física em qualquer campo de atuação.

Portanto, identifica-se a necessidade de uma formação única, sólida,

ampliada e generalista, visando ao domínio de macroconceitos da área, de fundamentos para o trato com o conhecimento e de elementos específicos da docência (SANTOS JUNIOR, 2005) que contribuam para superar contradições, elevar o conhecimento científico da área e para a atuação dos egressos nos diversos campos de trabalho, visando à elevação da capacidade teórica dos seres humanos acerca da cultura corporal.

Conclusão

A partir da análise das DCNs e da literatura, constatamos a necessidade imperiosa de mudanças profundas e urgentes na formação dos professores em geral e em especial da Educação Física – para que o mundo do trabalho, os campos de trabalho e o mercado de trabalho sejam enfrentados, compreendidos e reestruturados na perspectiva dos interesses da formação humana – e não na lógica do capital como se apresenta nas DCNs para formação de professores de Educação Física. Necessitamos de uma formação que permita uma consistente base teórica para o trabalho pedagógico no campo da cultura corporal.

Nesse sentido, apontamos como proposta superadora a formação em um curso único de Educação Física. A licenciatura ampliada admite que o que caracteriza a atuação profissional dos professores de Educação Física é a docência, o trato pedagógico dos conteúdos da cultura corporal em qualquer ambiente de trabalho. Compreende uma formação sólida, ampliada e generalista, visando ao domínio de macroconceitos da área (cultura corporal, educação, esporte, saúde etc...), de fundamentos para o trato com o conhecimento (teoria do conhecimento e teoria da aprendizagem), e de elementos específicos da docência (organização do trabalho pedagógico, teoria pedagógica e metodologias específicas), alinhada ao projeto histórico de superação da sociedade de classes.

Independentemente dos campos de atuação e da função social das instituições, o trabalho do professor de Educação Física é, antes de tudo, pedagógico. Exige domínio de teorias do conhecimento, pedagógicas, metodológicas, dos conhecimentos específicos da Educação Física e direcionados à formação humana. Independente do campo de atuação, será necessário um método adequado à transmissão dos conteúdos para determinados destinatários. Essa tríade não pode estar fragmentada. Isso exige dos professores em formação uma consistente base teórica, apropriação de conhecimentos sobre os currículos, a

gestão democrática, a política pública, domínio sobre o trabalho formativo, seus fundamentos teóricos, sem o que não existe trabalho em geral, trabalho pedagógico e muito menos o trabalho pedagógico da Educação Física. A problemática do conhecimento científico do campo da cultura corporal, sua delimitação, seleção e trato com esse conhecimento no currículo, em qualquer instituição, é central e não pode estar dissociado dos destinatários e da forma com que o conhecimento será tratado.

Levando em consideração o rebaixamento da formação em Educação Física apresentado para as IES no Brasil através das novas DCNs, sob as influências mercadológicas, reacionárias, conservadoras e precarizadas do CONFEF/CREFs, reafirmamos a defesa radical da formação unificada em Educação Física, com ampla e crítica formação teórica, com sólida referência teórico-metodológica, a qual a agenda e a luta pelo direito ao trabalho ao conjunto da classe trabalhadora seja permanente a todos e a todas da Educação Física (COSTA, HACK e Luz, 2021).

Nesse sentido, reafirmamos que é fundamental exigir a revogação das DCNs e de todo o aparato legislativo que tem acentuado o desmonte da nação brasileira, do patrimônio público, dos direitos e conquistas, entre os quais, de formar professores e professoras com uma consistente e sólida base teórica, sem divisão na formação, sem esvaziamento e rebaixamento teórico dos cursos de formação de professores em geral e, em especial, de professores e professoras de Educação Física.

Apontamos para o Projeto de Formação Inicial e Continuada de professores, que vem sendo defendido historicamente pelas entidades da Educação e pela teoria pedagógica crítica, sobre formação de professores, sinaliza a consideração do projeto histórico-superador do capitalismo como referência na formação, as diretrizes curriculares que superem as políticas que se perfilam com o ethos neoliberal e ultraneoliberal (MALANCHEN, 2016), os fundamentos da teoria pedagógica Histórico-Crítica (MARTINS; DUARTE, 2010) e da Abordagem Crítico-superadora para a formação de professores.

Destacamos também os princípios do Projeto de Formação de Professores da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 2018) dos quais destacamos: 1º) a formação inicial, sempre presencial e em nível superior; 2º) a transformação do sistema educacional, que exige e pressupõe sua articulação com a mudança estrutural e conjuntural; 3º) a gestão democrática da

educação integrante da democratização da sociedade brasileira; 4º) a autonomia universitária; 5º) a reformulação dos cursos de formação de professores como processo constante e contínuo, desenvolvimento dos conhecimentos científicos e tecnológicos e das demandas socioculturais; 6º) a defesa da Universidade como locus prioritário para a formação dos profissionais; 7º) a superação do caráter fragmentário e dicotômico da formação; 8º) a extinção gradativa da formação de professores em nível médio; 9º) os princípios da Base Comum Nacional: sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade teoria-prática, atravessando todo o curso e não apenas a prática de ensino e os estágios supervisionados; o trabalho coletivo e interdisciplinar como eixo norteador do trabalho docente; compromisso social do profissional da educação, com ênfase na concepção sócio-histórica e nas lutas articuladas com os movimentos sociais; gestão democrática; incorporação da concepção de formação continuada, visando ao aprimoramento do desempenho profissional; e avaliação permanente dos cursos, como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso/instituição.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 pp. 8 – 12. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 15 de junho de 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 6, de 18 de dezembro de 2018**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, ed. 243, p. 48, 19 dez. 2018. Seção 1. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104241-rces006-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 05 de junho de 2020.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2ª Edição. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

COSTA, Maria C; HACK, Cássia; LUZ, Sidnéia F. As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais em Educação Física: Ataques ao Trabalho e a Formação dos Trabalhadores e das Trabalhadoras da Educação Física. Niterói: UFF. **Revista Fluminense de Educação Física**. Novas DCNs da Educação Física: perspectivas de unidade da formação ou avanço da fragmentação? Vol. 02, n.2, dez 2021.

DUARTE, N. Educação Escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: LOMBARDI, J. (Org.) **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016.

HACK, C. **Formação de professores e professoras de educação física no Brasil e o embate de projetos no campo de conhecimento da saúde: contribuições da teoria pedagógica histórico-crítica** / Cássia Hack. - 2017. 235 f.: il. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2017.

LAVOURA, T. N.; ALVES, M. S.; SANTOS JUNIOR, C. Política de formação de professores e a destruição das forças produtivas: BNC-formação em debate. **Práxis Educacional (Online)**, v. 16, p. 553-577, 2020.

MARSIGLIA, A. C.; MARTINS, L.; LAVOURA, T. Rumo a outra didática histórico-crítica: Superando imediatismos, Logicismos Formais e outros reducionismos do método dialético. In: **Revista HISTEDBR On-Line**. Campinas/SP: V. 19, 1-28, 2019.

MARTINS, L. M. O que ensinar? O patrimônio cultural humano como conteúdo de ensino e formação da concepção de mundo do aluno. In: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. M. (Orgs.) **Pedagogia Histórico-Crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 83-97

MORSCHBACHER, M. **Reformas curriculares e a formação do (novo) trabalhador em Educação Física: a subsunção da formação à lógica privada/mercantil**. 2012. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

MORSCHBACHER, M. **Formação de professores: proposições para a formação para o trabalho científico na licenciatura em educação física**. 2016. 363 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2016.

SANTANA, M. **As regularidades e possibilidades na formação e atuação dos professores de educação física em diferentes campos de trabalho: estudo exploratório na comunidade do Calabar a partir da disciplina prática de ensino do curso de licenciatura em educação física da UFBA**. 110 f. 2020. Monografia (Graduação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2020.

SANTANA, M.; TAFFAREL, C. Formação e atuação de professores de educação física em diferentes campos de trabalho: nexos e relações. **Caderno de educação física e esporte**, v. 19, p. 1-6, 2021.

SANTOS JUNIOR, C.L. **A Formação de professores de Educação Física: a mediação de parâmetros teórico-metodológicos**. 2005. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2005.

SANTOS JUNIOR, C. L.; RODRIGUES, R. C. F.; LAVOURA, T. N. Formação de professores de educação física: velhos problemas, novas lutas. In: Marta Genú Soares, Pedro Athayde, Larissa Lara. (Org.). **Formação profissional e mundo do trabalho**. 1ed.Natal: EDUFRN, 2020, v. 4, p. 51-64.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

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

TAFFAREL, C. N. Z. Formação de professores de educação física: diretrizes para a formação unificada. In: **Kinesis**, v.30, n.1, Jan./Jun. 2012, pp 95-133.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; MORSCHBACHER; Márcia; HACK; Cássia; LUZ, Sidneia Flores. **Formação em Educação Física no Brasil: contribuições da ANFOPE, FORLIA e MNCR**. 2021 (prelo).

TAFFAREL, C. N. Z.; SANTOS JÚNIOR, C. L. Desafios para a Educação Física/Ciências do Esporte: a necessidade de uma nova síntese. In: Márcia Chaves-Gamboa, Silvio Sanchez Gamboa. (Org.). **Produção do conhecimento na Educação Física: balanços, debates e perspectivas**. 1ed.Maceió: Edufal, 2015, v., p. 124-152.

TAFFAREL, Celi; SANTANA, Matheus; LUZ, Sidneia. Formação de professores de educação física: a disputa nos rumos da formação. Niterói: UFF. **Revista Fluminense de Educação Física**, Edição Comemorativa, vol 02, ano 02, junho 2021.

A NECESSÁRIA TRANSIÇÃO ENTRE O QUE EXISTE E O QUE NECESSITA SER CONSTRUÍDO NA FORMAÇÃO DOS/DAS PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: EM DEFESA DOS FUNDAMENTOS MARXISTAS NOS CURRÍCULOS

*Celi Nelza Zülke Taffarel¹
Cássia Hack²
Márcia Morschbacher³
Matheus Lima de Santana⁴*

Partindo dos Fatos

A ideologia imperialista penetra também na classe operária [...] Os cientistas e os publicistas burgueses geralmente defendem o imperialismo de uma forma um tanto velada, ocultando a dominação absoluta do imperialismo e as suas raízes profundas, buscando colocar em primeiro plano particularidades e os pormenores secundários, esforçando-se por desviar a atenção do essencial por meio de projetos de “reformas” completamente desprovidos de seriedade [...] (LÊNIN, 2021, p. 135).

O primeiro fato a ser considerado é que existem na Bahia 169 cursos de graduação em Educação Física (EF) em atividade⁵. Desses, 152 são cursos privados e 17 são públicos. Desses, 85 são ofertados a distância e 84 são presenciais. Dos 85 cursos a distância, 41 são bacharelados privados, 42 são licenciaturas privadas e 2 são licenciaturas públicas. Dos cursos presenciais, 43 são bacharelados privados, 15 são licenciaturas públicas e 26 são licenciaturas privadas.

Confirmamos as três tendências sinalizadas anteriormente: (1) cresce o setor privado e, nele, (2) a educação a distância e, dentro dela, (3) os cursos de bacharelado (CRUZ, 2009; DIAS, 2011; TAFFAREL, 2012; MORSCHBACHER, 2012; HACK, 2017).

Neste texto, tratamos de duas questões: (1) qual a resposta destes cursos perante a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino

¹ Doutora Titular Professora Participante Especial Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Professora Visitante PPGEFOP da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

² Professora Dra. Adjunta Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

³ Professora Dra. Adjunta no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

⁴ Professor de Educação Física da rede municipal de educação de Luís Eduardo Magalhães e da rede de educação do Estado da Bahia.

⁵ Dados do E-mec <<https://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em jan. 2022.

Superior (CNE/CES) nº 06/2018, considerando que existe uma reivindicação, já encaminhada ao CNE, pela revogação dessas diretrizes? (2) qual base teórica fundamenta os cursos existentes?

É fato que, em 2018, foi aprovada pelo CNE a Resolução CNE/CES nº 06, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos Cursos de Graduação em EF, que vêm sendo questionadas e que a solicitação da revogação foi protocolada no CNE em 2021. No entanto, apesar dessa reação contrária, levantamos a hipótese de que ocorre um processo de adaptação às Diretrizes sem questionamentos rigorosos e sem considerar a necessidade histórica, de uma transição, uma reconceptualização dos currículos de formação de professores/as para apresentar proposta contra-hegemônica e não alinhada à política econômica liberal/ultraneoliberal das competências e habilidades, do empreendedorismo, do produtivismo, da meritocracia e do negacionismo.

Cabe enfatizar que a Resolução CNE/CES nº 06/2018, específica para formação em EF, e a Resolução CNE/CP nº 02/2019, voltada a todos os cursos de licenciatura, foram aprovadas e instituídas em uma conjuntura política de golpe jurídico-midiático-parlamentar, que destituiu a Presidenta Dilma Rousseff e atacou direitos conquistados pela classe trabalhadora. Tais documentos negam e revogam os princípios e conquistas históricas da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que trata de uma formação sólida, interdisciplinar, que não separa ensino, pesquisa e extensão, e teoria e prática, com vista ao domínio, pelos professores/as em formação, de abordagens teóricas e conhecimentos metodológicos, técnicos, científicos, políticos, didáticos e éticos necessários para a realização do trabalho pedagógico⁶.

A formação de professores/as foi fortemente impactada a partir do Golpe de 2016. As evidências estão no marco regulatório⁷, em que destacamos a revogação da Resolução CNE/CP nº 2/2015, que representa um retrocesso porque descaracteriza, anula e retrocede na proposta de formação de professores/as. As principais críticas às atuais diretrizes para a formação de professores/as são: (a) os

⁶ Esta Resolução considera importante, ainda, a valorização dos profissionais da educação – garantia de planos de carreira, salário e boas condições de trabalho.

⁷ Ver o Quadro 1 – Marcos regulatórios com impactos na Formação de Professores/as em TAFFAREL, C. N. Z.; MORSCHBACHER, M.; HACK, C.; LUZ, S. F. Formação em Educação Física no Brasil: contribuições da ANFOPE, FORLIA e MNCR. *Revista Formação em Movimento*, Seropédica, v. 3, n. 6 p. 542-563, 2021. Disponível em: <<http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/752/1097>>.

seus fundamentos estão atrelados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que responde a “competências e habilidades” para adaptação a um mundo do trabalho alienador e conformador ao novo *ethos* geopolítico e *ethos* geocultural imperialista; (b) o esvaziamento teórico de conhecimentos clássicos da área das teorias pedagógicas críticas; (c) a divisão entre formação inicial e continuada; (d) a desconsideração do que determina a valorização do magistério – além da sólida formação teórica, as condições de trabalho, a formação continuada, salários, carreira, gestão democrática, financiamento da educação, organização dos trabalhadores da educação etc.

Não é escopo deste texto a análise detalhada da origem e tramitação da lei, bem como a origem dos formuladores e seus assentos nos órgãos decisórios. Estudos anteriores demonstram a ingerência de empresários capitalistas que, ao tomarem assento nos órgãos deliberativos, fazem prevalecer, por maioria, por consensos e por conciliações, as suas propostas (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020; MARTINS; KRAWCZYK, 2018).

É fato, portanto, que ocorre, no Brasil, o alinhamento da política educacional com a economia política neoliberal/ultraneoliberal, cujas determinações podem ser encontradas em análises sobre o capitalismo mundial e suas estratégias e táticas para manter as taxas de lucros. Também podem ser encontradas nos estudos que investigam o empresariamento da educação (FREITAS, 2018) e a tendência à privatização, mercantilização, financeirização, nos serviços públicos, em especial, a educação (LAMOSA, 2020), assim como a tendência de parcerias público-privado que seguem os procedimentos da Lei 11.079/2004 (ROSSI; LUMERTZ; PIRES, 2017).

Esse alinhamento da política educacional implica alterações nos marcos da Constituição Federativa do Brasil (CF) de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nas DCNs e na Reforma do Ensino Médio (FRIGOTTO, 2016; KUENZER, 2017). Esse alinhamento é atuação dirigida de agentes empresariais que estão inseridos nos âmbitos em que são tomadas as decisões sobre os rumos da educação. Esses empresários atuam desde a bolsa de valores até os Conselhos de Educação – Nacional, Estadual e Municipais –, e não atuam sós: necessitam de apoio e aporte teórico.

Destacamos que a materialização dos interesses empresariais se dá em, principalmente, três âmbitos: (1) a disputa dos fundos públicos – orçamento da

União e financiamento da educação; (2) a disputa da formação humana – assalto à subjetividade humana, às diretrizes e às fundamentações teóricas; (3) a disputa de projeto histórico – adaptação ao projeto ultraneoliberal capitalista. Para atingir êxito nessa materialidade, uma das estratégias é intervir no marco legal e as táticas são a ocupação de postos-chave na política de Estado e Governo para favorecer interesses empresariais e orientar as medidas que impactam a classe trabalhadora, suas conquistas, a escola e o trabalho pedagógico.

É fato que, em todo o planeta, cresce a concentração de renda e a desigualdade social (AHMED et al., 2022). No Brasil, a inflação, o desemprego, a pobreza, a miséria, a fome, a violência e a destruição dos serviços públicos avançam de maneira avassaladora, o que permite afirmar que estamos em um Estado de Exceção e em um estado de barbárie⁸.

Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021) e do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2022) sobre pobreza, desemprego, inflação, custo da cesta básica, destruição dos serviços públicos e privatizações demonstram as consequências da implementação das medidas que retiram direitos da classe trabalhadora. Conforme o IBGE (2021, s. p.): “Cerca de 12 milhões de pessoas viviam em extrema pobreza no Brasil em 2020, ou seja, com menos de R\$ 155 reais por mês, e mais de 50 milhões, ou 1 em cada 4 brasileiros, viviam em situação de pobreza, com menos de R\$ 450 por mês”. Ainda segundo o IBGE (2021), o Brasil conta com 13,5 milhões de desempregados/as. A taxa de desemprego é de 12,6% e 6 milhões é o número de desalentados/as, ou seja, que não procuram mais emprego. Somam-se a esses dados os 10 milhões de trabalhadores/as contratados precariamente, sem direitos garantidos.

O que perguntamos, diante dessa situação concreta da classe trabalhadora e em articulação com o tema da formação e trabalho dos professores/as de EF, é sobre os trabalhadores/as e suas possibilidades concretas de acessar a cultura corporal, patrimônio construído socialmente, acumulado historicamente e distribuído politicamente: quem terá acesso à EF e Esporte? Onde se dará esse acesso? Em que instituições, programas, ações, políticas públicas? Sob qual orientação pedagógica? Discutir e propor reforma, reestruturação ou reconceptualização curricular implica considerar esses dados da realidade sobre a situação da classe

⁸ Uma relação dos principais projetos de lei e medidas provisórias que atacam direitos da classe trabalhadora pode ser acessado em ANDES (2020, p. 15-63).

trabalhadora e tomar posição na luta de classes.

Considerando essa conjuntura, implementar sem contestar as atuais DCNs é contribuir para a materialidade dos interesses dos empresários capitalistas e a concepção empresarial de educação. Portanto, qualquer reflexão sobre formação de professores/as, sobre reforma, reestruturação, reconceptualização curricular passa pela análise crítica do aparato legal que atinge a classe trabalhadora, retirando ou rebaixando direitos e conquistas históricas.

Ao valermos dos termos “Reforma, Reestruturação e Reconceptualização curricular”, consideramos os estudos de Malanchen (2016) e Gama (2012; 2015), admitindo que, ao buscar atender às Diretrizes atuais de formação de professores/as e dos cursos de EF, podem ocorrer: (a) reforma, com adaptação à lei sem questionar seus fundamentos; (b) reestruturação de carga horária e conteúdo sem alteração da base conceitual ou; (c) alteração das bases e fundamentos conceituais da formação nos cursos de graduação de EF (reconceptualização). Como expõe Saviani (2012) ao tratar das teorias pedagógicas críticas e não críticas, as teorias críticas do currículo transcendem a mera adaptação ao marco legal, criticam e propõem superar o marco legal e teórico-metodológico.

Ao analisarmos a problemática das atuais DCNs da EF e das DCNs para a formação inicial e continuada de professores/as, perguntamos pelos campos de trabalho. Caberá ao Estado, através de políticas públicas, permitir o acesso ao patrimônio cultural da humanidade como é a cultura corporal, nos sistemas de educação, saúde, esporte, ou caberá aos trabalhadores/as com seus salários, inexistentes ou em franca decomposição, acessar a cultura corporal em instituições privadas?

Frente à devastação do país, promovida de maneira ostensiva e violenta, cabe perguntar pelos aportes teóricos que estão sendo evidenciados nos currículos dos Cursos de EF na Bahia, considerando as categorias concepção de sociedade, de ser humano, de educação, de EF e de transição. Quais são os fundamentos ontológicos, gnosiológicos, filosóficos e teórico-metodológicos presentes nos documentos das instituições, em especial as públicas, federais e estaduais, na Bahia?

Levantamos e confirmamos a hipótese de trabalho: ocorre um aprofundamento e um domínio da iniciativa privada, empresarial, a distância e o crescimento dos cursos de bacharelado. A esta, acrescentamos a hipótese da

adaptação, sem questionamentos radicais, às DCNs, com base em um aporte em teorias pós-modernas com a conseqüente desvalorização das licenciaturas, dos cursos presenciais, em instituições públicas, e com o esvaziamento teórico dos currículos. Tal adaptação conduz a uma tendência ao alinhamento à destrutiva política neoliberal, imperialista, que visa adaptar a formação da classe trabalhadora à lógica do capital, perpassando as decisões curriculares dos cursos de EF pela Resolução CNE/CES nº 06/2018. O caso da Bahia é somente um exemplo, uma ilustração. Por isso, o caráter de hipótese, que poderá ser refutada, ou não, com estudos que abarquem todos os cursos de EF do Brasil.

Para dar suporte empírico e verificar nossa hipótese, organizamos a análise dos documentos recebidos e localizados nas páginas das Instituições da seguinte maneira:

- (1) Acesso ao documento através de solicitação, enviando ofício e disponibilidade na página virtual da instituição⁹;
- (2) Pré-análise dos documentos, identificando procedência, ano, autores, estrutura lógica do documento;
- (3) Exploração do material sobre aspectos legais: consideração, menção da legislação;
- (4) Exploração do material, levantado as categorias delimitadas – concepção de Sociedade, Ser Humano, Educação e EF;
- (5) Codificação, unidade de registro e análise a partir das categorias;
- (6) As inferências possíveis a partir da análise categorial e os nexos e relações históricas.

Localizamos no material analisado que: são 7 instituições públicas com 10 cursos; 3 cursos são em instituições públicas federais e 7 são em instituições públicas estaduais. Quanto à localidade, 1 curso é na capital e 9 são no interior da Bahia. Quanto à modalidade, os cursos acessados são presenciais no grau Licenciatura.

Na sequência, explicitamos quanto ao conteúdo teórico das categorias e o que constatamos nas análises preliminares. Isso permitirá defender o marxismo

⁹ Um indicador de dificuldades na investigação é acerca de resposta. Dos cursos na Bahia, após dois ofícios encaminhados, obtivemos retorno somente de um curso que enviou o Projeto Político-Pedagógico do Curso.

enquanto teoria do conhecimento, filosofia da práxis e projeto histórico socialista rumo ao comunismo – elementos importantes para uma transição (TROTSKY, 2011) sem utopias (GORENDER, 1999), mas com base na ciência da revolução (MARIÁTEGUI, 2011); ciência que não paira acima da sociedade, imune às lutas sociais (BEZERRA, 2022) e ciência desenvolvida nos violentos embates travados na luta de classes (ANDRADE, 2022).

Os conceitos e as categorias encontrados ou não nos documentos curriculares das instituições públicas da Bahia

Compreendemos a sociedade a partir da sua divisão entre classes sociais, a qual tem como elemento determinante o modo como os seres humanos produzem e reproduzem os meios necessários para viver, de acordo com um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção (MARX; ENGELS, 2007). No desenvolvimento desses elementos, advém uma fase do modo de produção (imperialismo) em que as forças produtivas convertem-se em “forças de destruição”/forças destrutivas (MARX; ENGELS, 2007; ARRIZABALO MONTORO, 2014), que colocam sob a classe trabalhadora “os fardos da sociedade sem desfrutar de suas vantagens e que, expulsa da sociedade, é forçada à mais decidida oposição a todas as outras classes; uma classe [...] da qual emana a consciência da necessidade de uma revolução radical, a consciência comunista” (MARX; ENGELS, 2007, p. 41).

Constatamos que a maioria dos documentos que analisamos não explicita uma crítica radical ao modo de produção capitalista e não enuncia o tipo de sociedade que pretende contribuir na construção através da formação de professores/as.

A concepção de Ser Humano que nos serve de referência compreende-o como ser social, pois este precisa produzir os meios materiais para a satisfação das suas necessidades de primeira ordem e para “fazer história” (MARX; ENGELS, 2007, p. 41). O trabalho é concebido como atividade vital humana a partir da qual o ser humano regula e controla, de forma consciente, a transformação da natureza pela sua ação. De acordo com Duarte (2013, p. 26), “O ser humano, ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, posto que a transformação objetiva é acompanhada da transformação subjetiva”. Essa

concepção de ser humano opõe-se às concepções idealistas e/ou biologicistas de ser humano, que desconsideram a base material em que os seres humanos produzem a sua existência e o trabalho como atividade vital.

Constatamos que a concepção de ser humano está diluída e dispersa nos textos ou então se refere a competências e habilidades específicas relacionadas com a Teoria do Movimento Humano.

A concepção de Educação advém da síntese elaborada por Saviani (2012, p. 11) de que, no processo de produzir sua existência, os seres humanos criam um “mundo humano (o mundo da cultura)”, que não é passível de transmissão hereditária e consiste em componente essencial do processo de humanização. Desse fato concreto, tem-se que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, que tem como propósito a produção, direta e intencional, “em cada indivíduo singular, [d]a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2012, p. 13).

Historicamente, com a complexificação da produção da existência e das relações sociais, o domínio do conhecimento sistematizado converte-se em uma necessidade objetiva e são necessárias instituições voltadas para a socialização desse conhecimento. A educação escolar é convertida, desse modo, na forma dominante de educação no capitalismo (SAVIANI, 2012). Esta, nesse modo de produção, é marcada pela contradição entre a especificidade do trabalho educativo (a socialização do conhecimento sistematizado) e a especificidade das relações capitalistas de produção (a propriedade privada dos meios de produção – tendo em conta que a ciência é, também, força produtiva). A partir dessa contradição, temos embates de projetos de formação humana, de acordo com as classes sociais em luta, considerando o projeto dominante, que busca entrar de diversas formas (da política educacional ao trabalho educativo) a socialização do saber sistematizado, e o projeto contra-hegemônico, que visa, dentro dos limites do capitalismo, a concretização da especificidade do trabalho educativo (SAVIANI; DUARTE, 2012).

A formação humana unilateral implica superar nos projetos educacionais a lógica capitalista de unilateralidade, que forma para mercados de trabalho. Significa considerar as possibilidades de desenvolvimento de nossas capacidades humanas omnilaterais e não em um único sentido, dimensão e possibilidade (FRIGOTTO, 2012).

Constatamos que a concepção de teoria educacional, expressa no conjunto dos projetos dos cursos carecem de crítica radical às tendências pedagógicas

hegemônicas e de um posicionamento definido sobre uma teoria educacional histórico-crítica.

Sobre a EF, seu objeto natureza e especificidade a partir das concepções anteriormente referidas, compreendemo-la como disciplina que tem como objeto a cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 2012; TAFFAREL, 2016). A cultura corporal é compreendida como parte da cultura e composta por atividades humanas da produção não material, consideradas úteis em si mesmas, “práticas sociais convertidas em conceitos historicamente formados na sociedade, por existirem objetivamente nas formas de atividade do homem e nos resultados delas, quer dizer, como objetos racionalmente criados” (TAFFAREL, 2016, p. 11). As práticas corporais foram produzidas historicamente como respostas a determinadas necessidades humanas, determinadas pelo processo de produção da existência. Desse modo:

A Cultura Corporal se configura como elemento constitutivo da dinâmica contraditória entre Trabalho e Capital nas atuais circunstâncias históricas. A Cultura Corporal constitui-se como uma particularidade do complexo cultural produzido pela atividade criadora humana (o trabalho) para atender a determinadas necessidades humanas de conteúdo sócio-histórico – tais como os agonísticos, os lúdicos, os sagrados, os produtivos, éticos, estéticos, performativos, artísticos, educativos e de saúde (TAFFAREL, 2016, p. 14).

Como componente da cultura, a cultura corporal deve ser socializada cientificamente no processo de formação humana dos indivíduos, considerando a sua natureza e especificidade. A esse respeito, Lavoura (2020) defende que uma concepção de EF, verdadeiramente edificada sob as bases científicas do conhecimento, deve ter o desenvolvimento de três dimensões inter-relacionadas de fundamentos: a filosófico-metodológica, a teoria pedagógica e a prática pedagógica. A natureza e a especificidade da EF, bem como possibilidades e limites de ser considerada uma disciplina do currículo escolar estruturada e desenvolvida a partir e por meio de teorizações científicas, pode ser reconhecida na proposta Crítico-Superadora da EF (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Constatamos nos documentos analisados que são hegemônicas as concepções ecléticas sobre o objeto da EF, sua natureza e especificidade. Essa tendência se expressa, também, na Resolução CNE/CES nº 06/2018, quando define o objeto da EF. As DCNs desconsideram a ciência, os avanços teóricos e, em uma mescla acientífica, a-histórica e acrítica, promovem confusão a respeito do objeto a ser tratado na formação acadêmica.

A concepção de Transição vem das formulações de Trotsky (2011), segundo o qual não existe mudança de uma situação pré-revolucionária para uma revolucionária nas condições atuais devido ao caráter oportunista da direção do proletariado, os acordos com a burguesia e toda a sua política, que visa conter a revolução. O que Trotsky entende por “programa de transição” e por “teoria de transição” não é um programa de governo revolucionário, mas uma estratégia dialética para realizar, através de uma Internacional, a revolução mundial. Trata-se de uma ponte entre as atuais condições de largas camadas da classe operária e a conquista do poder pelo proletariado, ou seja, uma estratégia para realizar, partindo do presente imediato, o movimento dialético que conduz à expropriação dos expropriadores, à negação da negação.

Se “O programa de transição”, assim como o Manifesto Comunista, é um documento histórico, que reflete, até certo ponto, uma conjuntura determinada, ele contém, ao mesmo tempo, ideias fundamentais do marxismo revolucionário. O documento indica um *método de intervenção política*, o “método do programa de transição”. Este, inspirado na experiência da Revolução de Outubro e das lutas sociais dos anos 1920 e 1930, tem como ponto de partida a *filosofia da práxis* de Marx, isto é, a compreensão de que a consciência social dos explorados, sua capacidade de transformação tanto pessoal como em sujeitos históricos, resulta, antes de tudo, da própria prática, da própria experiência de lutas e de conflito social.

É nessa perspectiva, portanto, que Trotsky defendeu a necessidade de a classe trabalhadora se apropriar da soma de conhecimento e capacidades elaboradas pela humanidade:

Se não esquecermos que a força motriz do progresso histórico são as forças produtivas que liberam o homem do domínio da natureza, então compreenderemos que o proletariado necessita apoderar-se de toda a soma de conhecimento e da capacidade elaborada pela humanidade no curso de sua história, para poder emancipar-se e reconstruir a vida sobre a base dos princípios da solidariedade (TROTSKY, 2000, p. 19).

Mészáros (2002) destaca três pontos que permitem defender que a expressão da transição na formação de professores/as diz respeito, também, à consideração da referência marxista enquanto fundamento ontológico, teórico-metodológico, epistemológico e pedagógico. O primeiro diz respeito à *“incontrolabilidade do capital e sua crítica”*, que sinaliza para a transição com a superação do sociometabolismo

do capital. O segundo é o “*enfrentamento da crise estrutural do capital*”, recuperando o legado histórico da crítica socialista e reconhecendo os desafios das mediações materiais e institucionais na esfera de influência da revolução Russa. O terceiro é a análise da crise estrutural do capital e a alternativa socialista.

Constatamos, a respeito da categoria transição, que, hegemonicamente, os projetos políticos pedagógicos analisados não expressam uma perspectiva de crítica ao modo de produção capitalista, ou de transição para a sua superação. Portanto, não estão indicadas nos documentos as possibilidades superadoras para a formação de professores/as de EF que exigem construção de condições objetivas para tal.

Considerando que é na luta concreta, enfrentando a crise estrutural do capital, onde operam os ajustes fundomonetaristas, os ajustes estruturais – que retiram soberania, direitos, conquistas, democracia e destroem meio ambiente –, que se trava o embate nos rumos da formação de professores/as em geral e em especial os professores de EF, os Projetos Político-Pedagógicos são uma das instâncias em que essa luta ocorre.

É na luta concreta da classe trabalhadora, baseada em suas reivindicações, que encontramos historicamente situadas as reivindicações específicas no campo da educação pública, laica, inclusiva, democrática, de qualidade, socialmente referenciada. E, dentro dessas, localizamos as contribuições da pedagogia socialista que defende, como base objetiva, a formação omnilateral. Essa experiência histórica está documentada e podemos localizá-la em Arrizabalo Montoro (2018). Ao tratar da economia da transição, ressalta que é necessário o método marxista que está apoiado na “*la correlación de clases y las peculiaridades concretas de cada momento histórico*” (p. 56).

Alves (2015), em sua tese de doutorado, anterior ao Golpe de 2016, apresentava elementos concretos desse momento histórico, da luta de classes e das contribuições de Demerval Saviani e Luiz Carlos de Freitas para compreendermos a Escola da Transição. Escola esta que hoje está sob ferrenho ataque através de cortes orçamentários, rebaixamento teórico do currículo, ingerência empresarial e religiosa, fundamentalista, obscurantistas e negacionista. Uma das vias de destruição da educação da classe trabalhadora na perspectiva da transição para superação do capitalismo é o ataque à formação de professores. Destacamos que “É preciso buscar fortalecer as posições mais avançadas e impulsionar a

acumulação gradual e qualitativa que possibilite vir a romper com a tendência unilateral. Como fundamento desta posição tem primazia a defesa intransigente da escola pública como espaço essencial para dar qualidade à formação humana” (ALVES, 2015, p. 194).

Podemos identificar, na Resolução CNE/CES nº 06/2018, o fortalecimento de 5 tendências na formação de professores/as de EF que interessam aos capitalistas, a saber: divisão da formação, negação de conteúdos sobre a cultura corporal e suas bases teórico-metodológicas, rebaixamento teórico, desvalorização da licenciatura, avanço dos bacharelados em empresas educacionais privadas, e crescimento da Educação a Distância (plataformizada), sem integração de ensino-pesquisa-extensão na formação. Essas tendências contraditórias são antagônicas, portanto, ao que localizamos nas referências teóricas como sendo as proposições mais avançadas para estruturar currículos de formação de professores/as de EF.

Ao analisar os documentos e o andamento da implementação da Resolução CNE/CES nº 06/2018 (ou não) nos cursos de formação de professores/as de EF na Bahia, estamos levantando hipóteses sobre tendências e defendendo a necessidade da base marxista na formação de professores/as de EF, para fazer frente à necessária transição para outro modo de produção da vida, o que incide na formação de professores/as.

Sobre o mesmo objeto em que nos detemos neste texto, encontramos os estudos de Carvalho (2016), que concluiu que os projetos dos cursos de EF das Universidades Estaduais da Bahia (UEBAS):

[...] se alinham ao caráter generalista, presente na maioria dos cursos, trazem em si a concepção de uma sociedade idealizada na qual o esporte e a atividade física são vistos sob uma perspectiva suprassocial. O caráter imediatista da empregabilidade se inscreve e se sobrepõe no discurso pedagógico da educação universitária. O conhecimento técnico de modalidades esportivas, desse modo, revela-se mais importante que o pensar crítico e a prática reflexiva sobre a atuação docente (p. 8).

Os estudos de Coimbra (2009) sobre a precarização do trabalho do/a professor/a de EF demonstram que os trabalhadores de EF, como toda a classe trabalhadora, sofrem as consequências brutais de um sistema que, para manter taxas de lucro, explora os/as trabalhadores/as com formas de organização do trabalho docente que desqualificam a docência e mantêm lucros aos empresários.

Carvalho e Santos (2017, p. 167), sobre os Cursos de Formação de EF,

indicam: ao tratar das tendências na formação de professores nas propostas dos cursos de EF nas UEBAS, “concluímos que a perspectiva de ensino do esporte e a atividade física estão fundamentadas em teorias não críticas que secundarizam o ensino dos conteúdos e não contribuem para uma visão ampla da problemática social no processo formativo e na futura prática docente”.

Em decorrência do escopo do presente trabalho, a partir dos dados analisados, sinalizamos a necessidade da continuidade da investigação que considere os demais Estados Brasileiros e que permita aprofundar o estudo a respeito de consequências das decisões que hoje são tomadas sobre a adaptação ou não à Resolução CNE/CES nº 06/2018. Tal investigação é um trabalho a ser realizado com condições objetivas, entre as quais contar com financiamento público, condição inexistente nesse momento histórico em decorrência dos cortes realizados na ciência em nosso país.

À guisa de conclusão provisória: desafios de construção da contra-hegemonia – possibilidades de superação

Ao concluir provisoriamente a investigação realizada, destacamos que a formação que visa à emancipação humana passa pelo desenvolvimento da psique que permita a expressão subjetiva da realidade concreta objetiva (MARTINS, 2010); pela superação do senso comum rumo à consciência filosófica (SAVIANI, 2006); e na consideração dos elementos ontológicos que explicam as relações trabalho-educação (SAVIANI, 2007). Nesse sentido, defendem Marsiglia e Martins (2013) que não é qualquer conhecimento ou qualquer método que permitirá essa representação fidedigna da realidade na subjetividade humana dos destinatários da educação escolarizada.

Da mesma forma, não são quaisquer conteúdos, ou métodos que permitirão elevar a capacidade teórica dos/as professores/as. A seleção dos conteúdos clássicos e a garantia de transmiti-los na escola passa sob a base de uma teoria educacional marxista, a qual é vital para a elevação da capacidade teórica dos/as professores/as já na formação inicial e continuada (MARSIGLIA; MARTINS, 2013). A consciência de classe e a formação política não se desenvolvem espontaneamente e nem submetendo-se a Diretrizes como as que estão em curso desde o Golpe de 2016. O compromisso político com a formação dos indivíduos emancipados, maximamente desenvolvidos, que possam contribuir com a superação do modo de

produção capitalista, exige a reafirmação da teoria marxista como base que fundamenta o currículo, que tem a PHC e a abordagem crítico-superadora da Teoria da EF como teorias comprometidas com a educação para os filhos da classe trabalhadora.

Ao defendermos como necessária, vital e, em construção pela classe trabalhadora, a formação de professores/as a partir da referência marxista, enquanto filosofia, epistemologia e projeto histórico-socialista, rumo ao comunismo, para a transição, destacamos a concepção de formação omnilateral, da docência como central ao projeto de formação de professores/as, da licenciatura ampliada (TAFFAREL, 2012), com consistente formação científica (MORSCHBACHER, 2016), como forma mais avançada de organização do projeto de formação em EF; e a cultura corporal como objeto de estudo mais avançado para a explicação da realidade e desenvolvimento do pensamento teórico e da autodireção fundamentais ao desenvolvimento da compreensão dos/as trabalhadores/as enquanto classe para si.

Considerando a situação real e concreta da classe trabalhadora e com a base teórica marxista, aliamos-nos com os que se organizam nas Universidades, nos Cursos, nas escolas e em todos os campos de atuação de professores/as de EF, e que defendem uma formação humana para a transição. Isso significa concretamente: materializar nas propostas de formação de professores/as a base comum nacional defendida pela ANFOPE (2018) como condição necessária para a elevação da qualidade da formação de professores/as no Brasil; o desenvolvimento de licenciaturas de caráter ampliado como forma de resistência à desqualificação da formação; a PHC como teoria educacional e pedagógica orientadora do trabalho educativo; a cultura corporal (conhecimento clássico) como objeto de estudo que, articulado à PHC, orienta a elaboração do projeto de escolarização para elevação do padrão cultural da classe trabalhadora.

Reconhecemos que os avanços em qualquer âmbito das proposições teórico-metodológicas estão reciprocamente determinados pela luta da classe trabalhadora, organizada, em seus instrumentos de luta, em superar a tendência mais geral do capitalismo. Enfrentar e derrotar a barbárie será obra da própria classe trabalhadora, única responsável pela sua emancipação.

Os/as professores/as necessitam ser formados com profunda consciência de classe/formação política, em organizações revolucionárias, com consistente base teórica e disposição para enfrentar as tarefas da construção do socialismo, modo de

vida já experimentado desde a Comuna de Paris (MARX, 2021) até a Revolução de 1917 (ARRIZABALO MONTORO, 2018), no leste Europeu, e que necessita ser tratado, construído a partir de nossas condições objetivas na América Latina. E uma das condições objetivas é a retomada da soberania, democracia, direitos e conquistas da classe trabalhadora e a defesa do meio ambiente que foram destruídos pelo Governo Bolsonaro e seus generais, guardiões do capital imperialista.

Referências

- AHMED, N. et al. **Relatório OXFAN – A Desigualdade mata: A incomparável ação necessária para combater a desigualdade sem precedentes decorrente da Covid-19.** Jan. 2022.
- ALVES, M. S. **Formação de professores e crise estrutural do capital: a necessidade histórica de uma formação para a transição de modo de produção e reprodução da vida.** 2015. 349f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- ANDES-SN. Conjuntura, educação pública superior e funcionalismo público no contexto da pandemia. *In: ANDES-SN (Org.). **Universidade, ciência e classe numa era de crises.*** São Paulo: Outras Expressões, 2020. p. 15-63.
- ANDRADE, E. A ciência e as lutas da classe trabalhadora. *In.: CORRALES, B. et al. **Ciência e Revolução social.*** São Paulo: Nova Palavra, 2022.
- ANFOPE. Biblioteca; BRZEZINSKI, I. **Política de Formação de Professores.** Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.
- ARRIZABALO MONTORO, X. **Capitalismo y economía mundial: bases teóricas y análisis empírico para la comprensión de los problemas económicos del siglo XXI.** Madrid: Instituto Marxista de Economía, 2014.
- _____. **Enseñanzas de la revolución Rusa.** Madrid: Instituto Marxista de Economía, 2018.
- BEZERRA, E. B. A ciência nos salvará? *In.: CORRALES, B. et al. **Ciência e Revolução social.*** São Paulo: Nova Palavra, 2022.
- CARVALHO, M. J. F.; SANTOS, C. E. F. dos. Formação de professores de educação física nas universidades estaduais baianas: memória e perspectivas contemporâneas. **Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente**, v. 28, n. 1, p. 167-185, jan./abr. 2017.
- CARVALHO, M. J. F. **Formação de professores de Educação Física nas universidades estaduais baianas: memória e perspectivas contemporâneas.** Vitória da Conquista, 2016.
- COIMBRA, T. C. **O reordenamento no mundo do trabalho e a precarização do trabalho do professor de Educação Física: mediações da mercadorização da cultura corporal.** 2009. 224f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- CRUZ, A. C. S. **O embate de projetos na formação de professores de educação física: além da dualidade licenciatura – bacharelado.** 2009. 151f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.
- DIAS, F. B. M. **A fragmentação da formação de professores de educação física: minimização da formação sob a ordem do capital.** 2011. 293f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

- DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.
- FREITAS, L. C. de. **A Reforma Empresarial da Educação**. Nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- FRIGOTTO, G. Educação omnilateral. *In.*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 265-272.
- _____. Reforma do Ensino Médio do (des)governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Movimento – Revista de Educação**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 5, p. 329-332, 2016.
- GAMA, C. N. **Contribuição à crítica da produção do conhecimento sobre o currículo de Pedagogia no Brasil**: uma análise das teses (1987-2010). 2012. 178f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.
- _____. **Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica**: as contribuições da obra de Dermeval Saviani. 2015. 232f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- GORENDER, J. **Marxismo sem utopia**. São Paulo: Ática, 1999.
- HACK, C. **Formação de professores e professoras de Educação Física no Brasil e o embate de projetos no campo de conhecimento da Saúde**: contribuições da Teoria Pedagógica Histórico-Crítica. 2017. 235f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.
- IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais**. 2021. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/32420-mesmo-com-beneficios-emergenciais-1-em-cada-4-brasileiros-vivia-em-situacao-de-pobreza-em-2020>>. Acesso em: 30 jan. 2022.
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONOMICA APLICADA (IPEA). Carta de Conjuntura (2022). Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=39037&catid=3&Itemid=3
- KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017.
- LAMOSA, R. (Org.). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia**: uma tragédia anunciada. Parnaíba: Terra Sem Amos, 2020.
- LAVOURA, T. Natureza e especificidade da educação física na escola. **POIÉSIS**, Tubarão, v.14, n. 25, p. 99-119, jan./jul. 2020.
- LÊNIN, V. I. **Imperialismo estágio superior do Capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2021.
- MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.
- MARIÁTEGUI, J. C. **Defesa do Marxismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-105, dez. 2013.
- MARTINS, E. M.; KRAWCZYK, N. R. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento ‘Todos Pela Educação’. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 4-20, 2018. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/12674>>. Acesso em: 30 jan. 2022.
- MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. *In.*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas

necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-31.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. Manifesto do partido comunista. *In.*: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas em três tomos**. t. 1. Tradução Álvaro Pina. Lisboa: Avante, 1982. p. 95-136.

MARX, K. A guerra civil na França – Mensagem do Conselho Geral da Associação Internacional dos Trabalhadores. *In.*: **A Comuna de Paris – 150 Anos**. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

MÉSZÁROS; I. **Para além do Capital**: Rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002.

MORSCHBACHER, M. **Formação de Professores**: proposições para a formação para o Trabalho Científico na Licenciatura em Educação Física. 2016. 363f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2016.

_____. **Reformas curriculares e a formação do (novo) trabalhador em Educação Física**: a subsunção da formação à lógica privada/mercantil. 2012. 247f. Dissertação (Mestrado) – Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): dez razões para temer e contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 20, n. u., p. 1-39, 2020. Disponível em:

<<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/16205>>. Acesso em: 30 jan. 2022.

ROSSI, A. J.; LUMERTZ, J.; PIRES, D. de O. As parcerias público-privadas na educação: cerceando autonomia e gestão democrática. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 557-570, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

TAFFAREL, C.N.Z. Formação de Professores de Educação Física: diretrizes para a formação unificada. **Kinesis**, Santa Maria, v. 30, n. 1, p. 95-133, 2012. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/kinesis/article/view/5726/3395>>. Acesso em: 10 out. 2012.

_____. Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da Educação Física: nexos e determinações. **Nuances**: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 5-23, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3962/3312>>. Acesso em: 01 fev. 2022.

TAFFAREL, C.N.Z. et al. Sistema de proteção do trabalho, do trabalhador e da trabalhadora da educação física: porque somos contra a regulamentação da profissão. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 33, n. 64, p. 01-19, 2021.

TROTSKY, L. **A arte da insurreição**. São Paulo: Edições Pulsar, 2000.

_____. Programa de Transição. *In.*: MARX, K.; LÊNIN, V. I.; TROTSKY, L. **O programa da revolução**. São Paulo: Nova Palavra, 2011.

ESTUDANTES À MARGEM DA CONSTRUÇÃO DO NOVO CURRÍCULO: REFLEXÕES E POSSÍVEIS CONSEQUÊNCIAS

*Emilio Ben Barreto Freire¹
Camile Saibert²*

*Em toda disputa por conhecimentos estão em jogo
disputas por projetos de sociedade.
(Arroyo, 2011, p. 38)*

1. Introdução

Historicamente, o campo da Educação Física vive uma disputa sobre como deve se consolidar a formação de professores, que se materializa nas diferentes instituições de ensino superior (IES), principais responsáveis pela formação inicial de professores de Educação Física. Contudo, também sofre influência das diferentes entidades e organizações que buscam se colocar para definir como deveria ser tal processo. Inerentemente, as diferentes posições revelam e colocam em jogo variados projetos de sociedade (ARROYO, 2011).

No caso específico das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), publicações recentes têm apontado para a aderência ao projeto neoliberal, representando “mais as forças políticas do mercado exercidas sobre o ensino do que a escuta política de determinado grupo da área que vinha se opondo à formação em duas habilitações: licenciatura e bacharelado” (FIGUEIREDO e ALVES, 2020, p. 33). Em consonância com a literatura que vem apontando criticamente sobre as DCNs, o presente texto busca exercer a escuta política de estudantes jovens que participaram de um processo de construção do Projeto Pedagógico de Curso da Educação Física (PPC) de uma Universidade Federal (UF) da região sul do Brasil.

A aderência a um projeto de sociedade neoliberal que se revela nas DCNs da Educação Física não é exclusivo da área específica e nem da educação, mas faz parte de um projeto que está colocado para o Brasil como um todo e tem se agravado nos últimos anos. A educação e principalmente a juventude tem sido uma das frentes a se opor às mais recentes reformas e ataques contra a classe trabalhadora como

¹ Graduando do curso de Educação Física – Licenciatura da Universidade Federal de Santa Catarina

² Graduanda do curso de Educação Física – Bacharelado da Universidade Federal de Santa Catarina

temos visto nas diferentes manifestações como o tsunami da educação em Maio de 2019 contra os cortes no ensino superior e a ocupação das escolas por secundaristas contra a reforma do ensino médio em 2016, só para citar dois exemplos.

Mesmo com resistência, a precarização da vida que resulta dessas políticas tem inflexões nas condições materiais de vida da juventude, dificultando a visualização de outros horizontes e a própria possibilidade de lutar por outras condições. Esse estágio do capitalismo, que se apresenta de um modo como se não houvesse alternativa a esse modo de produção da vida, tem sido cunhado por alguns como *realismo capitalista* (FISHER, 2009). Contudo, se acreditamos em uma sociedade para além do capital, não podemos cair em visões utópico-liberais de educação, sendo a educação um elemento chave para mudar o metabolismo social e o desenvolvimento de uma consciência anticapitalista (MÉSZÁROS, 2005).

Uma visão reduzida de educação deslocada de projeto de sociedade acaba resultando em equívocos que são explicitados ao longo do presente texto e que se assemelham com outros relatos sobre a implementação das DCNs (FURTADO, RIOS, 2021). Visamos dialogar com outros relatos a partir de três perguntas que atravessam o presente texto: (1) Como os estudantes participantes de um núcleo docente estruturante (NDE) concebem o processo de construção do PPC de uma UF da região sul do Brasil?; (2) O que os cadernos de debates da Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física (ExNEEF) colocam sobre formação de professores?; e (3) Como esses dois processos se relacionam e quais são as possíveis consequências do processo de formação que está sendo apontado na UF em questão?

2. Processo de reforma curricular em pauta

Os processos de análise, discussão, formulação, refinamento e finalização do novo projeto pedagógico do curso (PPC) e currículos dos cursos de bacharelado e licenciatura em Educação Física da UF do Sul do Brasil aqui relatada podem ser definidos a partir de três pontos fundamentais, os dois últimos decorrentes do primeiro: (1) falta de participação estudantil; (2) desalinhamento entre a perspectiva filosófica da concepção do curso adotada no PPC e a perspectiva almejada pelo setor estudantil; (3) e falta de reflexão sobre as possíveis consequências que cada uma das escolhas curriculares tomadas pode trazer às e aos estudantes. Para compreendermos os motivos dessas faltas, é preciso compreender como se deu esse processo e ponderar novamente sobre o contexto histórico em que ele ocorreu.

Para compreender os desalinhamentos, é necessário resgatar os anseios estudantis pautados há anos pelo movimento estudantil de Educação Física (MEEF), sintetizados nos cadernos de Debates da ExNEEF para colocá-los em contraste com a resolução promulgada e o PPC finalizado da UF em questão, o que se pretende fazer no próximo tópico deste artigo e em sua conclusão.

A Resolução nº 6 – que instituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos cursos de graduação em Educação Física – foi promulgada em 18 de dezembro de 2018, durante o recesso das atividades acadêmicas e institucionais das universidades públicas de todo o país (BRASIL, 2018). Com isso, só passou a ser analisada efetivamente no retorno às aulas do ano de 2019.

O ano de 2019, primeiro ano de mandato efetivo do presidente Jair Messias Bolsonaro, foi marcado por lutas estudantis intensas e incessantes – em que o MEEF esteve sempre presente – contra os cortes, contingenciamentos e todas as diferentes tentativas de privatização das Universidades (vide “Future-se” e correlatos) efetuadas pelo governo.

Já o ano de 2020 foi marcado por uma pandemia, que resultou na amplificação da crise política, social e econômica já em curso no país desde meados de 2014, o que resultou no aprofundamento das políticas e ações de caráter neoliberal em diversos setores, dentre eles a educação pública.

Assim, evidencia-se que, durante todo o ano de 2019, a classe estudantil (que se consolida, em sua maioria, também como classe trabalhadora) esteve imersa em questões de caráter muito mais urgente (e, de certo modo, palpável para uma grande maioria dessa classe) do que as DCNs, ano esse em que a UF à qual nos referimos também não fez grandes ações pautando o assunto em questão. Em contrapartida, no ano de 2020 e início de 2021, as ponderações e tomadas de decisão referentes ao currículo se intensificaram, junto às dificuldades do movimento estudantil em se articular e promover espaços amplos de debate (e, inclusive, resistência), visto a necessidade de distanciamento e isolamento social proporcionada pela pandemia.

O primeiro ponto fundamental a ser discorrido e que é elemento central para a compreensão dos demais é a afirmação de que houve falta de participação estudantil no processo de reformulação curricular. Essa constatação pode ser confirmada após realizada a leitura do novo PPC do curso da UF em questão, onde citam-se as formas de avaliação do currículo vigente adotadas pelo NDE e colegiado

de departamento do curso visando à escuta dos anseios estudantis. Em resumo, trata-se de: a) questionário enviado às/aos estudantes matriculadas/os a partir da quinta fase do curso e egressos; b) conceito ENADE; c) dois artigos produzidos sobre o tema da avaliação de egressos do curso; d) Relatórios de avaliação institucional da avaliação do curso, e e) relatórios de avaliação da Comissão Própria de Avaliação da UF.

Já em um primeiro momento, o que se pode dizer é que a maior participação estudantil citada no PPC é a avaliação de 63 egressos efetuada em um dos dois artigos acadêmicos acima mencionados. Ainda, se for para considerar a maior participação estudantil efetivamente vinculada ao processo de reforma curricular da UF em questão, esse número baixa para 41 estudantes, número este que provém da única tentativa ativa do corpo docente em ouvir os anseios estudantis mais recentes. Essa tentativa consiste em um questionário que fora enviado ao corpo discente matriculado a partir da quinta fase do curso e egressos. É preocupante o baixo retorno que essa ação obteve (que corresponde a cerca de 8,2% do número total médio de alunas e alunos que compõem o curso), tendo em vista o número médio de 20 alunas e alunos no mínimo que frequentam cada fase.

Em um segundo momento, é válido destacar que não é mencionada, neste ponto do PPC (que trata da avaliação do curso por parte das e dos discentes), a participação ativa das e dos representantes estudantis nesse processo, o que demonstra a grande desconsideração das preocupações e sugestões levantadas por esses membros durante o período de reformulação curricular.

Em um terceiro momento, pode-se destacar que nenhuma publicação acadêmica escrita pelas e pelos estudantes fora pautada, não sendo levada em consideração a opinião crítica das e dos estudantes integrantes do Movimento Estudantil da Educação Física (MEEF) quanto ao currículo, que resumem mais de 30 anos de lutas e formulações teóricas sobre o assunto. Feitas essas ponderações, podemos prosseguir analisando um pouco mais a fundo alguns desses documentos.

É notável que a avaliação do conceito ENADE, bem como dos relatórios da comissão própria da UF não trazem nenhum dado de grande importância quanto aos currículos do curso, visto que são, em suma, uma sucessão de dados puramente quantitativos com os quais as e os docentes responsáveis pela escrita do documento efetuaram, respectivamente, comparações com os dados do ENADE obtidos em outros cursos de educação física do estado em questão, da região Sul e

do Brasil, e comparações com os dados relatados por estudantes de outros cursos de graduação na própria UF, ambos em uma espécie de *ranqueamento* que pouco contribui com a discussão do currículo em pauta.

Em relação aos artigos citados no PCC, o primeiro conta com a participação de apenas 29 egressos e tem como foco avaliar as dificuldades e facilidades encontradas por essas e esses acadêmicos em sua inserção profissional pós conclusão do curso; o segundo conta com a participação de 63 egressos e pauta efetivamente as suas opiniões quanto à UF discorrida aqui, envolvendo aspectos de avaliação do corpo docente, das atividades de extensão e da estrutura curricular dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física. Assim sendo, apenas um desses artigos fala com mais precisão acerca do currículo da UF em questão.

Independentemente do nível de representatividade que esses artigos possuem (ou não) em relação ao todo, podem-se citar alguns pontos interessantes levantados em ambos os documentos. No primeiro artigo, chama atenção um trecho da discussão em que os autores pontuam que “A proposta curricular dos cursos de Educação Física da (...) [UF em questão] foi percebida pelos egressos como excessivamente superficial e fragmentada” (SALLES et al., 2013), visão essa compartilhada pelo MEEF, que defende a licenciatura ampliada como ponto central (ler tópico 3). Outros pontos que merecem destaque são a falta de orientação e supervisão docente nas atividades extensionistas do centro e as falhas no encadeamento semestral das disciplinas (deixando algumas fases muito mais densas e exigentes do que outras) (SALLES et al., 2013). Já no segundo artigo, chama atenção que a maior parte dos graduados em licenciatura (42%) desejava atuar em áreas externas ao contexto escolar, (SALLES; FARIAS; NASCIMENTO, 2015) – o que segue apontando para a ampliação da formação, o que traria maiores facilidades no momento de inserção profissional. Ainda, conforme fora bem sintetizado no próprio PPC do curso, “foram observados a necessidade da ampliação das possibilidades de atuação do profissional de Educação Física para ambientes não tradicionais, como hospitais, equipes multiprofissionais (por exemplo, os Núcleos de Atenção à Saúde da Família - NASF)”.

Esse último elemento que trata do NASF foi também pontuado pela representação estudantil em uma das reuniões deliberativas do NDE, trazendo a opinião resumida da maioria estudantil presente em uma reunião aberta e on-line realizada pelo centro acadêmico da instituição. Em resumo, as e os estudantes

presentes perceberam o atraso curricular da disciplina específica de “Educação Física, Saúde e Qualidade de Vida”, que poderia abarcar conceitos mais humanos e sociais relacionados à saúde, entrando em maior conformidade com a visão de saúde defendida pelos Núcleos NASF. Essa opinião não foi acatada.

Concluindo este tópico, faz-se necessária a retomada de um ponto citado no primeiro parágrafo, que trata sobre as faltas e desalinhamentos percebidos no processo de reformulação curricular. Até o presente momento, falou-se sobre a falta da participação estudantil e a pouca escuta atribuída às e aos docentes aos poucos documentos que foram utilizados para auxiliar as suas compreensões quanto às demandas estudantis. Agora, chegou o momento de se falar sobre a falta de reflexão sobre as possíveis consequências que esse novo currículo pode trazer às e aos estudantes, consequências essas totalmente relevadas pelo corpo docente.

Uma das principais mudanças curriculares ocorridas na UF tratada neste artigo foi o aumento exorbitante da carga horária dos cursos, das horas em atividades complementares e a obrigatoriedade de realização da extensão por parte das e dos discentes, determinada pela resolução referente à curricularização da extensão. Com isso, surgiram e surgem ainda várias preocupações para a categoria estudantil, que, durante o período de reforma curricular, não foram ouvidas e/ou debatidas seriamente, sob o pretexto da “falta de tempo”, falta de tempo esta que acelerou todos os processos e suprimiu ainda mais a capacidade de participação deste grupo. Em suma, nossas principais reflexões e preocupações se referiam/referem ao fato de que:

- 1) Houve uma tentativa das e dos docentes da UF aqui mencionada em tentar adicionar algumas disciplinas que há anos estavam sendo reivindicadas pelas e pelos estudantes, o que é, de fato, positivo. Mas isso foi feito diminuindo a carga horária das disciplinas, o que, somado ao aumento de carga horária prática nas mesmas, nos faz duvidar se a qualidade teórica se manterá, ou se as matérias, que pelos licenciandos já eram vistas como superficiais (SALLES et al., 2013) caminharão ainda mais para este sentido.
- 2) Está escrito na resolução que as e os estudantes precisarão concluir todas as disciplinas do tronco comum antes de passarem para o tronco específico. Com o aumento de disciplinas no primeiro tronco e aumento de carga horária a ser cumprida, somado ao fato de que as disciplinas com maior incidência de

reprovação (em resumo, as biológicas) ficam nos primeiros semestres, fica o questionamento se as pessoas conseguirão, de fato, concluir o curso a tempo, ainda mais se pensarmos que hoje a realidade da maior parte da categoria estudantil é uma realidade de conciliação com o trabalho, único modo para conseguir se manter com os poucos auxílios provindos da universidade.

- 3) A curricularização da extensão, tópico muito pouco conversado durante o processo de reformulação curricular e totalmente tratado às pressas, traz uma série de preocupações às e aos estudantes. Isto porque, se a extensão se torna mais uma atividade obrigatória no currículo, e as bolsas claramente não aumentam de número (a atual conjuntura não colabora para se pensar em um futuro que seja mais promissor no sentido de aumento no número e no valor das bolsas), o cálculo termina em uma equação em que a maior parte dos estudantes fará essas atividades sem receber, e em período de contraturno. Com isso, nos preocupa como se dará a questão da permanência estudantil, de estudantes cada vez mais caracterizados como trabalhadores. Ademais, não fora apresentado pelo corpo docente um detalhamento de como se dará a orientação e supervisão, visto que esse ponto já era mal avaliado no currículo antigo, e tende apenas a piorar com o aumento da demanda estudantil nessas atividades.

Essas são apenas algumas preocupações que ficaram sem resposta e que serão respondidas apenas durante a aplicação prática desse novo currículo. Preocupa-nos porque são pontos fundamentais no que tange à permanência estudantil, e que podem acarretar uma elitização do espaço acadêmico, espaço este que, por tanto tempo, manteve-se distante para a maior parte da sociedade.

3. Cadernos de debate da ExNEEF e currículo de formação inicial

Em um movimento dialético, é preciso ligar o relato acima de um processo particular de reforma curricular com outros movimentos e debates puxados pelo movimento estudantil da Educação Física. Embora esses debates muitas vezes sejam vivos e careçam de registros escritos, houve esforços no passado para tentar sistematizá-las (MELLO, 1997; MENEGHEL, 2013). Desse modo, os cadernos de debates da ExNEEF são fontes ricas para acessar os debates do movimento

estudantil, uma vez que surgem geralmente a partir de debates feitos nos encontros nacionais dos estudantes de Educação Física, que conta com estudantes de diversas universidades do Brasil.

O projeto de caderno de debates da ExNEEF surge em 1994 a partir da preocupação com a “democratização e veiculação do conhecimento construído em espaços do movimento estudantil” (ExNEEF, 1994 p.1). Desde o seu início, já era explícita a necessidade de debater a formação inicial com a primeira edição sobre movimento estudantil e esporte – tema muito presente nos currículos de formação até os dias atuais – e a segunda edição voltada para movimento estudantil e currículo, ambos publicados em 1994.

Neste capítulo em específico, vamos apresentar alguns pontos destacados dos volumes mais recentes dos cadernos, em específico do volume 14, 16 e 17. É preciso ressaltar que a participação dos estudantes nos debates sobre formação profissional supera uma representatividade vazia, como enfatiza, por exemplo, Taffarel (2012):

O documento de 33 páginas datado de 2010 da EXNEEF é uma prova cabal do quanto os estudantes estão avançados em relação à formação do profissional de Educação Física em relação a outros setores, inclusive que articulam professores de nível superior (p. 90).

Dentre as reflexões feitas nos cadernos, é recorrente o destaque de que não é possível olhar a particularidade do currículo de formação, seja na Educação Física ou na educação sem olhar para a totalidade da conjuntura brasileira que, no início da década de 2010, já tendia à precarização e privatização e tem apenas se agravado com o decorrer dos anos (ExNEEF, 2014; 2015). Nesse cenário, o MEEF não tem sido “uma formação complementar ao currículo”, mas sim “uma formação que contrasta com o currículo que escancara a impossibilidade da universidade enquanto institucionalidade ser o espaço de formação ampla” (ROQUE; TELES, 2015 p. 29).

Para superar esse distanciamento entre a formação curricular e a formação ampla contrastante não é possível olhar para a universidade como solução, sendo que a institucionalidade é parte dela. Desse modo, é preciso observar esse tensionamento e construir formas de garantir uma formação inicial com mais proximidade com a atuação profissional, mas que, ao mesmo tempo, garanta uma solidez e forje professores capazes de “ler” a realidade e atuar no enfrentamento a questões centrais como o desmantelamento do serviço público (ROQUE; TELES, 2015, p. 25).

Levando em consideração os limites apresentados nos cadernos de debate, o MEEF levanta a bandeira da unificação dos dois cursos semelhante à licenciatura plena pela qual muitos professores se formaram. Essa formação tem sido nomeada de licenciatura plena, defendendo que a Educação Física é uma só e, portanto, as formações também não devem ser separadas.

4. Considerações finais: reflexões e possíveis consequências

A Licenciatura ampliada é apontada como solução que Taffarel (2015, p. 78) coloca como uma “proposta revolucionária”, enquanto a formação dividida em dois cursos é a “tendência conservadora”. O que temos visto, no entanto, com as DCNs atuais é uma cooptação de narrativa que não defende mais os cursos separados por inteiro, mas tampouco é uma licenciatura ampliada, tendo dois anos de formação em tronco comum e, após isso, uma divisão das vagas para bacharelado e licenciatura.

Essa cooptação da narrativa é possível observar também na curricularização da extensão que vem carregada com um discurso de mais aproximação com a atuação profissional, mas gera um desequilíbrio entre os pilares de ensino, pesquisa e extensão ainda correndo o risco de obrigar estudantes a participarem de projetos de extensão sem bolsas como parte do currículo.

Ambos os passos dados na reforma curricular, tanto a formação em tronco comum quanto a curricularização da extensão geram preocupações, e, embora não tenham tido participação estudantil nas decisões, recai sobre essa classe a obrigação de se virarem a partir delas. Dentre algumas possíveis questões sobre a formação em comum, está a forma de ingresso, identidade com o curso e forma de seleção para ingressar na licenciatura ou bacharelado. Quanto à curricularização, talvez a maior preocupação se encontre na permanência estudantil (ainda mais no cenário de cortes da educação e ciência que vivemos), mas a precarização da extensão e conseqüentemente da formação também está em jogo.

Concluimos, ressaltando a importância da participação do MEEF nos processos como a reforma curricular, para que nenhuma voz seja calada e que a luta por uma formação de qualidade também seja um momento formativo para os futuros professores e trabalhadores da área da Educação Física. Sendo assim, fechamos com o título de capa dos cadernos de debates volume 14: “se o presente é de luta, o futuro nos pertence” (ExNEEF, 2012).

5. Referências

- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 374p.
- BRASIL. **Resolução nº6, de 18 de dezembro de 2018**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 dez. 2018. Seção 1, p. 48.
- EXECUTIVA NACIONAL DOS ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Caderno de debates. **Movimento Estudantil e Esporte: Em Busca de Uma Visão Dialética**. Vol. 1 Setembro/1994.
- EXECUTIVA NACIONAL DOS ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Caderno de debates**. Vol. 14 2012.
- EXECUTIVA NACIONAL DOS ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Caderno de debates**. Vol. 16 2014.
- FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos e ALVES, Cláudia Aleixo. Formação de professores de educação física no Brasil: implicações e perspectivas. In: SOARES Marta Genú; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa (org). **Formação profissional e mundo do trabalho**. Natal, RN: EDUFERN, 2020. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/colecao-40anos.php>
- FISHER, Mark. **Capitalist Realism: Is There No Alternative?**. Winchester, UK: Zero Books, 2010.
- MENEGHEL, Marina; **Educação física é uma só! Formação unificada já! a campanha do movimento estudantil de educação física na ESEF/UFRGS**. Monografia (Licenciatura em Educação Física) - Escola de Educação, Universidade Federal de Rio Grande do Sul. 2013
- MELLO, Victor Andrade de. O movimento estudantil na Educação Física brasileira: construção, atuação e contribuições na Escola Nacional de Educação Física e Desportos. **Movimento**, v. 4, n. 7, p. 9-19, 1997.
- MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. 2. ed. Boitempo editorial, 2008. 126p.
- FURTADO, Roberto Pereira; RIOS, Gleyson Batista. Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Física: resistências necessárias e possíveis. **Revista Fluminense de Educação Física**, Edição Especial, set. 2021.
- ROQUE, Carolina e TELES, Bethânia. **Formação em educação física: com a palavra, estudantes**. p. 23-31 em: EXECUTIVA NACIONAL DOS ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Caderno de debates. Vol. 17 2015.
- SALLES, William das N.; FARIAS, Gelcemar O.; EGERLAND, Ema M.; NASCIMENTO, Juarez V. Avaliação da formação inicial em Educação Física: estudo com egressos da Universidade Federal de Santa Catarina. **Revista Brasileira Ciência e Movimento**, v. 21, n. 3, p. 61-70, 2013.
- SALLES, William das N.; FARIAS, Gelcemar O.; NASCIMENTO, Juarez V. Inserção profissional e formação continuada de egressos de cursos de graduação em Educação Física. **Revista Brasileira Educação Física e Esporte**, v. 29, n. 3, p. 475-486, 2015.
- TAFFAREL, Celi. **Crítica a formação na Educação Física: Em defesa de novas diretrizes curriculares** p. 75-116 em: EXECUTIVA NACIONAL DOS ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Caderno de debates. Vol. 14, Agosto, 2012.

EDUCAÇÃO FÍSICA E TRABALHO PEDAGÓGICO: UMA ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS NO RIO GRANDE DO SUL

*Marcus Minervini Fuchs¹
Liliana Soares Ferreira²
Vicente Cabreira Calheiros³*

Introdução

Quando se aborda a formação em Educação Física, na atualidade, nos meios acadêmicos, não há como tratar dessa temática sem mencionar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação na área. Isso se dá pelo fato de que as referidas Diretrizes, desde 2004, potencializaram e orientaram a criação de diversos cursos tais como licenciaturas, bacharelados e tecnólogos, ampliando as oportunidades.

Portanto, articular o discurso sobre formação de professores em Educação Física com as DCNs é central para se debater a temática. Nesse contexto, a problematização que motivou esta pesquisa foi: Qual a relação entre as atuais diretrizes curriculares, Educação Física e trabalho pedagógico nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)? Portanto, este estudo objetivou compreender a relação entre Diretrizes Curriculares, Educação Física e trabalho pedagógico nos PPCs dos cursos de Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

Para delimitar o campo de estudo, selecionaram-se essas universidades, porque a UFRGS possui o curso mais antigo de Educação Física do Estado do RS em instituições públicas, e a UFSM foi a primeira universidade federal que não estava situada em uma capital no Brasil. Além disso, atualmente, as duas instituições possuem cursos de licenciatura e bacharelado.

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM.

² Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSM.

³ Pós-doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação da UFSM e Professor da UFT/campus Miracema.

Para a realização desta pesquisa, realizou-se análise documental das Diretrizes Curriculares e nos PPCs dos cursos de Educação Física das instituições em foco. Além disso, também houve estudos bibliográficos para a fundamentação teórica do estudo. O Materialismo Histórico e Dialético é o aporte teórico e metodológico que balizou esta pesquisa. Esse, compreende que as leis do pensamento científico são expressas por uma lógica (TROTSKY, 1939). E essa não é neutra, por compreender aspectos econômicos, políticos, sociais, sendo a ciência uma prática social que produz e reproduz a sociedade (GAMBOA, 2007). A dialética entende a realidade como constante movimento, mudanças (ENGELS, 1880), e por isso, para Gamboa (2017), esse aporte teórico-metodológico compreende a realidade em suas inter-relações e dinamismo.

Do mesmo modo, esse aporte teórico-metodológico aponta que se devem traçar categorias que auxiliem na análise e no processo de produção de dados. Para Kuenzer (1998), há as categorias gerais do método, que são totalidade; práxis; mediação; contradição; e categorias de conteúdo específico do trabalho, que são formuladas a partir de cada singularidade de estudo. De acordo com a autora, essas categorias auxiliam a organizar, selecionar, eleger critérios e dar rigor científico à pesquisa (KUENZER, 1998). No caso deste estudo, as categorias específicas selecionadas foram as seguintes: 1- educação física; 2- formação de professores; 3- trabalho pedagógico; e 4- currículo.

Por conseguinte, a partir dessa metodologia e dos caminhos percorridos para a execução e concretização deste estudo, foi possível estruturá-lo. Na primeira sessão deste texto, são expostas questões conceituais que fundamentam as considerações que estruturam nossas reflexões. Na segunda, há um posicionamento quanto aos impactos gerados pelas atuais DCNs para os cursos de Educação Física e, na terceira, a análise sobre os impactos das DCNs nos PPCs da UFSM e UFRGS e o que se prevê sobre trabalho pedagógico. Ao cabo, as considerações finais.

As concepções de Educação Física, trabalho pedagógico e suas relações.

Para compreender os impactos das Diretrizes Curriculares Nacionais nos currículos de Educação Física da UFRGS e UFSM, é necessário pontuar as concepções de mundo, ser humano e Educação Física que fundamentaram a

análise. Em primeiro momento, cabe ressaltar o que se compreende sobre o ser humano.

Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião – por tudo o que se quiser. Mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a produzir os seus meios de subsistência (*Lebensmittel*), passo esse que é requerido pela sua organização corpórea. Ao produzirem os seus meios de subsistência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material (MARX e ENGELS, 2009, p.24)

Portanto, o desenvolvimento da humanidade não ocorreu apenas por questões biológicas e naturais. Para Engels (2004), os seres primatas que deram origem aos humanos, eram fisicamente inferiores quando comparados com outros animais. Por isso, surgiu a necessidade de produzir formas alternativas para a sua sobrevivência. Além disso, os polegares opositores facilitam manuseio de objetos, o que possibilitou que esses seres começassem a transformar a natureza para atender às suas necessidades. O desenvolvimento de técnicas para fazer fogo ensinou cozinhar alimentos e absorver nutrientes que outros animais não absorviam. Além de uma dieta variada de alimentos, enquanto modificaram a natureza, esses seres iam se modificando. O cérebro começou a ter um desenvolvimento diferenciado, predispondo uma capacidade psíquica superior em relação aos outros animais. E daí desenvolveu-se a linguagem, características físicas foram se modificando, e relações sociais começaram a ser estabelecidas.

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia idealmente na imaginação do trabalhador (MARX, 2008, p. 211).

Nesse aspecto, pode-se afirmar que o ser humano não nasce humano. A partir de relações sociais, com produção de conhecimento, esse ser vai tomando características próprias e ele só se torna humano por viver em sociedade, por isso também é considerado um ser social. E a educação aparece como forma de produzir esses seres humanos de geração em geração e ampliar os conhecimentos que a humanidade cultiva no decorrer da história.

Sendo assim, o trabalho produz não só os seres humanos, mas a sociedade como um todo. E, na área educacional, pratica-se uma especificidade do trabalho,

o pedagógico. Para Ferreira (2018), esse é intencional, o que o torna político e que objetiva produzir conhecimento. Ferreira (2017) afirma que o pedagógico é sempre político por implicar sempre em decisões e ações humanas no contexto social ao qual é produzido.

Nesse sentido, exige do sujeito que se movimente entre o que lhe é demandado pelo contexto capitalista e o que acredita como trabalhador. Do mesmo modo, pedagógico é a soma de todas as características que, amalgamadas, contribuem para que se produza conhecimento, desde a infraestrutura escolar até o olhar dos professores em relação aos estudantes, das cores que decoram o ambiente ao modo como se organiza esse ambiente, passando por todos os aspectos culturais e sociais que possibilitam haver uma relação entre sujeitos que visam a conhecer (FERREIRA, 2017, p. 08).

E esse pedagógico ocorre em uma sociedade capitalista. Essa se caracteriza por ser uma sociedade de classes na qual a classe dominante detém os meios de produção e se apropria da riqueza produzida, e a classe trabalhadora vende sua força de trabalho para atender às suas demandas de produção e reprodução (MARX e ENGELS, 2008). Nesse caso, o movimento que o pedagógico realiza nessa especificidade coloca os professores como trabalhadores (FERREIRA, 2018). Nessa lógica, o trabalho pedagógico acaba por seguir as leis gerais do trabalho na sociedade capitalista.

Na sociedade atual, essa singularidade do trabalho ocorre principalmente em instituições educacionais, como universidades, escolas. Na especificidade da Educação Física, além desses espaços, ocorre também em clubes, times, academias, espaços abertos, dentre outros. É realizado por todos os sujeitos envolvidos, porém com centralidade nos professores. Nesse caso, Calheiros (2018) afirma que o trabalho pedagógico é o eixo articulador e caracterizador da Educação Física. Mas qual o motivo dessa afirmação?

Dutra (2010) afirma que a Educação Física é uma área do conhecimento que é fundamentada por conhecimentos de todas as “ciências mães”, sejam Sociais e Humanas ou Naturais e Exatas. Portanto, é uma área multidisciplinar que possui a cultura corporal como objeto de estudo. Esse é todo o conhecimento produzido e acumulado historicamente pela humanidade que tenha relação com expressões corporais.

Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no

decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (TAFFAREL *et al.* 2013, p. 37-38).

Taffarel *et al.* (2013) compreenderam que os seres humanos iam aprendendo uns com os outros, com sua interação com a natureza, iam modificando seu corpo e, também, as formas de movimento que realizavam e sua ação no mundo. Por isso, essa corporeidade humana é historicamente produzida e acumulada, e, por ser cultivada, é cultura a cultura corporal. Portanto, os conhecimentos que abarcam a cultura corporal, por serem historicamente produzidos e acumulados, são trabalhados de forma pedagógica, e, assim, não se pode falar em formação em Educação Física sem compreender a centralidade de formação de professores, independentemente da área de atuação. E é nesse aspecto que está a centralidade à crítica às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física, que será trabalhada no próximo item do texto.

As Diretrizes Curriculares Nacionais na Educação Física.

Como a Educação Física é produto da sociedade, das relações humanas, ela não está fora das relações das classes sociais na lógica e no contexto capitalista. Por isso, Nozaki (2004) afirmou que a Educação Física, desde sua gênese, hegemonicamente, atende às necessidades do capital para formar o trabalhador necessário para cada conjuntura histórica. Ainda, Nozaki (2004) constatou que, no Brasil, a partir dos anos de 1980, intensificando-se nos anos 90, houve um avanço mercadológico na área não escolar na Educação Física.

A partir dos anos de 1990, a burguesia do setor *fitness* começa a se organizar enquanto classe. Essa organização culminou na criação de órgãos que convencionamos chamar de organismos representantes da burguesia do âmbito do *fitness*, os quais intensificam a apropriação da cultura corporal, por parte da classe dominante e defendem os interesses de classe dessa parcela de sociedade. Na contemporaneidade, a burguesia se apropria da cultura corporal e a “devolve”, a uma pequena parcela da classe trabalhadora e a outros representantes da própria burguesia, entretanto, transformada em mercadoria (COIMBRA, 2009, p.112).

Nesse caso, esses setores, para Coimbra (2009), representados principalmente pelo Conselho Federal de Educação Física, potencializaram a

desregulamentação do trabalho e contribuíram para a precarização do trabalho na área, ampliando a lógica do mercado informal. Nozaki (2004) defendeu que a regulamentação da profissão e a criação dos conselhos serviram como forma de traçar reserva de mercado, o que potencializou a desregulamentação do trabalho, com retirada de direitos e, muitas vezes, trabalho informal. E esses conselhos atuaram para a fragmentação da profissão para garantir a mão de obra para essas fatias de mercado. E, a partir da ocupação de cadeiras em comissão de especialistas no Conselho Nacional de Educação, o Conselho Federal de Educação Física conseguiu atuar para aprovar diretrizes curriculares que contribuíram para a formação desse trabalhador necessário às demandas produtivas do capital.

Esse movimento resultou nas seguintes resoluções: 1- CNE/CES N°07/04, que possibilita a criação de cursos de graduação (licenciatura, bacharelado e tecnólogos) na área da Educação Física; 2- CNE/CES n°04/09, que dá diretrizes referentes à carga horária dos cursos de bacharelado na área; e 3- CNE/CES n°06/2018, que institui diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Educação Física e prevê entrada única e formação comum, porém saída dupla entre licenciatura e bacharelado. Mesmo que a resolução mais atual preveja a possibilidade de uma entrada única, continua com a visão fragmentada da área que a primeira ainda previa. Que impacto essas diretrizes causaram na formação inicial de professores em Educação Física?

Fuchs (2013) apontou algumas características dessas Diretrizes. A primeira diz respeito ao caráter minimalista e flexível da resolução n° 07/04. Isso se dá pelo fato de que esta prevê a criação de cursos de graduação em Educação Física, o que possibilita criar cursos de licenciatura, bacharelado e tecnólogos superior. Como as diretrizes não abarcam a cultura corporal como objeto de estudo, apresentam uma concepção que:

De tal modo, nega a historicidade, a totalidade, a dialética da cultura corporal, e nega também possibilidades de transformações do que já existe. Compreende o ser humano como pronto e acabado, que em determinadas idades desenvolverá determinadas capacidades/habilidades. Já na formação o homem é visto de forma fragmentada (FUCHS, 2013, p.57).

Como essas Diretrizes possibilitam a criação de diversos cursos na área, possibilitam a fragmentação da formação e a especialização precoce. Com o

bacharelado voltado mais ao mercado não escolar, acaba priorizando conhecimentos técnico-instrumentais, os tecnólogos formações mais específicas/especializadas, e a licenciatura aos conhecimentos pedagógicos e sociais.

“Além disso, a fragmentação do conhecimento leva à desumanização categórica, pois aliena os futuros professores à totalidade de sua área” (FUCHS, 2013, p. 57). Isso se dá pelo fato de que a Educação Física possui o trabalho pedagógico como eixo caracterizador. Portanto, essas Diretrizes contribuíram para uma crise de identidade na área, pois, independente da área de atuação, todos serão professores de Educação Física.

“Não há justificativas epistemológicas para a fragmentação da formação de uma área do conhecimento” (FUCHS, 2013, p. 57). Mesmo que a resolução CNE/CES nº06/2018 preveja o egresso único com parte de formação comum e depois uma saída dupla na qual o acadêmico escolha entre licenciatura ou bacharelado, não se resolve essa questão da fragmentação da formação e da crise de identidade epistemológica da área. Portanto, na próxima seção, essas características dessas diretrizes serão analisadas nos currículos dos cursos de Educação Física da UFRGS e da UFSM e o que se prevê sobre trabalho pedagógico.

Os PPCs da UFRGS e UFSM pós-diretrizes e o que se prevê sobre trabalho pedagógico.

Iniciando a análise pelos objetivos do currículo. Na UFSM, o curso de licenciatura prevê a formação de professores de Educação Física para atuarem na Educação Básica. Visa a ações “teórico-práticas” para contribuir na formação da totalidade dos seres humanos com uma abordagem histórico-crítica em diferentes manifestações da cultura corporal. E desenvolvimento técnico-profissional de habilidades e competências para a atuação profissional/docente (UFSM, 2005).

Já o currículo do bacharelado tem como objetivo formar profissionais na área da Educação Física para atuarem na pesquisa e no ensino, para a saúde e aos esportes. Prevê uma formação crítica à realidade brasileira, promovendo a qualificação do quadro profissional, possibilitando um trabalho integrado entre graduação e pós-graduação, ensino, pesquisa e extensão (UFSM, 2006).

Portanto, a essência curricular dos cursos da UFSM tem, já em seu ingresso, a divisão dos cursos. E esses objetivos deixam claro o caminho formativo que cada

currículo prevê para seus ingressos. Um curso visando à ação pedagógica desses sujeitos, e outro, voltado às questões mais técnicas. O que se potencializa quando se analisa o perfil dos egressos de cada currículo.

No curso de licenciatura da UFSM, resumidamente, o perfil do egresso deve ter competências e habilidades para atuação específica na Educação Básica. E o do bacharelado é similar, também buscando competências e habilidades para atuação na área da Educação Física não formal (não escolar). Além de reafirmar o equívoco epistemológico na formação inicial dos professores de Educação Física, também foca no desenvolvimento de competências e habilidades.

A formação pautada nas competências desconsidera os conhecimentos centrais que devem ser apropriados pelos estudantes, é direcionada somente ao alcance de habilidades necessárias à sua venda da força de trabalho. São competências que servem para formação para que os trabalhadores tenham condições de criar respostas próprias aos problemas encontrados (PORTELA, 2011, p. 23).

Nessa lógica das competências, para Portela (2011), a formação dos seres humanos é reduzida à mera produção de força de trabalho a ser vendida no mercado do sistema do capital. E a formação dos professores, conforme entende Fuchs (2013), passa a compreender o mundo como a sociedade capitalista, sendo a única forma pela qual a sociedade pode se organizar, sem possibilidades de transformações estruturais.

Nos cursos da UFRGS, apesar de se prever, no PPC, um período de formação comum entre a licenciatura e o bacharelado, ainda há a lógica fragmentada na formação. Os objetivos, em específico para cada graduação (Licenciatura e Bacharelado), seguem a mesma lógica dos cursos da UFSM, bem como o perfil do egresso. Como se pode identificar nos objetivos:

O objetivo do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRGS é formar professoras e professores de Educação Física com sólida fundamentação científica, consciência ética e compromisso político, capazes de acompanhar as mudanças sociais e contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade plural e democrática, e competentes para a promoção da aprendizagem das práticas corporais sistematizadas nas diferentes formas e modalidades dos jogos e brincadeiras, dos esportes, dos exercícios físicos, das ginásticas, das lutas e das danças, no âmbito da Educação, em seus diferentes níveis, modalidades e contextos socioculturais (UFRGS, 2021, p. 32-33).

Já para o bacharelado, objetiva-se o seguinte:

O objetivo do curso de Bacharelado em Educação Física da UFRGS é formar profissionais de educação física, com sólida fundamentação científica, consciência ética e compromisso político, capazes de acompanhar as mudanças sociais e contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade plural e democrática, e competentes para atuar acadêmica e profissionalmente nas áreas do esporte, da saúde e do lazer e cultura*, executando atividades relacionadas ao exercício físico, aos esportes, às ginásticas, às lutas, às danças e aos jogos e brincadeiras, em suas diferentes manifestações e contextos socioculturais (UFRGS, 2021, p. 51).

Portanto, continua objetivando, assim como o PPC da UFSM, uma diferença conceitual entre professores e profissionais. Os professores como aqueles que irão trabalhar na escola, e os profissionais como aqueles que irão para fora dela. Negando, mais uma vez, o caráter pedagógico da Educação Física independente da área de atuação, como se docentes não fossem profissionais, e os bacharéis não fossem professores.

Nesse caso, há uma coerência entre objetivos e perfil do egresso previsto para esses cursos da UFRGS. Ambos os cursos preveem um profissional com sólida formação científica, ética, crítica, que seja capaz de contribuir com a sociedade e acompanhar as mudanças sociais. Contudo, focam, em cada curso, nas áreas de atuação específicas, escolar/não escolar.

Essa formação fragmentada coloca em choque as ciências que fundamentam a Educação Física. Quando há o retorno da licenciatura mais aos conhecimentos pedagógicos e o bacharelado aos técnicos instrumentais, potencializa uma dicotomização entre Ciências Naturais e Exatas e as Sociais e Humanas. Como estudo realizado por Souza, Couto e Marin (2014), que identificaram, no currículo da UFSM, essa característica. Segundo as autoras, o curso de Licenciatura possui vinte e duas disciplinas no campo das ciências biológicas, dezesseis nas Ciências Sociais e Humanas e seis de estágios e práticas curriculares. Já no bacharelado, são trinta e três no campo das biológicas, dez nas sociais e humanas e onze de estágios e práticas curriculares. Esses apontamentos confirmam a argumentação.

Ainda, as autoras acima afirmam que, no caso do bacharelado, há uma falsa fragmentação, pois, das dez disciplinas do campo das sociais e humanas, oito são as mesmas da licenciatura, com os mesmos objetivos, inclusive. E das vinte e duas disciplinas do campo biológico na licenciatura, dezesseis são iguais às do bacharelado.

Em uma análise da totalidade do currículo da UFRGS, fica evidente essa dicotomização também. Primeiro, por haver uma formação comum, já se questiona o caráter epistemológico dessa fragmentação. Em segundo ponto, os objetivos, perfil do egresso, disciplinas, organização curricular etc. visam à formação para atuação na educação básica para a Licenciatura e atuação não escolar para o bacharelado.

Os PPCs de ambas as instituições não preveem uma conceituação de trabalho pedagógico. Nesse caso, não há como traçar a concepção dessa singularidade de trabalho por cada PPC. Porém, quanto ao equívoco epistemológico da fragmentação da formação de professores em Educação Física, pode-se apontar que não há uma formação que vise à compreensão da totalidade da área. Portanto, não há como compreender o trabalho pedagógico e suas diferentes manifestações em uma área do conhecimento quando essa possui uma formação fragmentada.

Considerações finais

Primeiramente, cabe apontar que, mesmo com mudanças peculiares entre as diretrizes CNE/CES Nº07/04 e CNE/CES nº06/2018, não foi possível superar as problemáticas causadas pela fragmentação da formação. A crise de identidade na área continua, não reconhecer o trabalho pedagógico como eixo articulador e caracterizador da área afeta diretamente o perfil dos egressos que atuarão nos mais diversos espaços da Educação Física. Esse equívoco epistemológico mantém a lógica de dicotomia entre ciências naturais e humanas, nega-se a formação da totalidade da área, levando os profissionais a atuarem em reservas de mercado que precarizam e potencializam a retirada de direitos trabalhistas (NOZAKI, 2004).

Nos PPCs da UFSM e da UFRGS, é possível observar essas características também, mesmo com diferenças pontuais. As licenciaturas visam formar professores qualificados para atuarem na educação básica. Nesse caso, volta-se a produção do conhecimento mais para as disciplinas pedagógicas, ficando em segundo plano as de técnicos instrumentais. E os bacharelados para a área não escolar, visando à lógica inversa de produção do conhecimento da licenciatura. Isso ocorre também com a dicotomia entre disciplinas das ciências naturais e exatas e das sociais e humanas, em que, nas licenciaturas, há preponderância das ciências sociais e humanas e, nos bacharelados, das naturais e exatas.

Porém, mesmo que tenha especificidades em diferentes lócus de trabalho, questiona-se: Os professores de Educação Física, independentemente da área,

trabalham com cultura corporal? Com seres humanos? Com métodos e técnicas específicas do campo pedagógico? Com produção e apropriação do conhecimento historicamente produzido no campo da cultura corporal? Sim, independente da área de trabalho, os professores serão sempre professores. Não existe um profissional de Educação Física que não trabalhe com conhecimentos pedagógicos. Mesmo que, muitas vezes, esses conhecimentos sejam negados, na prática, há o trabalho pedagógico como articulador das ações cotidianas desses professores. Precisam planejar, escolher métodos, técnicas, avaliar se há saltos qualitativos nos processos de produção do conhecimento dos elementos da cultura corporal junto a seus estudantes.

Portanto, ainda há muito o que se avançar na formação inicial de professores em Educação Física. Superar falsas dicotomias, como profissionais/professores, teoria/prática, ciências naturais e exatas/ciências sociais e humanas, conhecimentos pedagógicos/técnico-instrumentais, é necessário para se avançar na área. Formar professores que tenham uma compreensão mais próxima da totalidade da área, que consigam exercer a profissão em diferentes lócus de trabalho, que tenham uma visão crítica das suas condições enquanto trabalhadores e que compreendam o trabalho pedagógico e tenham base científica sólida para a atuação na área.

Referências

CALHEIROS, Vicente Cabrera. **O trabalho pedagógico da Educação Física: em busca das múltiplas determinações** - Tese apresentada ao Curso de doutorado do programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2018.

OIMBRA, Tatiane Carneiro. **O reordenamento no mundo do trabalho e a precarização do trabalho do professor de educação física: mediações da mercadorização da cultura corporal**. 2009, 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de pós-graduação em educação, UFF, 2009.

DUTRA, Geovanna. **O embate do MEEF em defesa da licenciatura ampliada: Unificar para avançar**. In: Caderno de debates ExNEEF, Volume XII, 2010.

ENGELS, Friederich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. in: ANTUNES, Ricardo (Org.). **A dialética do trabalho**. - São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ENGELS, Friedrich. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. 1880 Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1880/socialismo/cap02.htm>> Acessado em: 16 fev. 2022.

FERREIRA, Liliana Soares. **Trabalho pedagógico na escola: sujeitos, conhecimento e tempos**. Curitiba: Editora CRV, 2017.

_____. Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala?. In: **Educação e Realidade**, Porto

Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, abril/junho, 2018.

FUCHS, Marcius. **As políticas públicas educacionais e a formação de professores em Educação Física: O que e quem nos determina?** Monografia de Graduação apresentada ao curso de Educação Física licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria. 2013.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias.** – Chapecó: Argos, 2007.

KUENZER, A. **Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola.** In: FRIGOTTO, G. (Org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular. 2009.

_____. **Manifesto do partido comunista.** 1. ed. São Paulo, expressão popular, 2008.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: Livro I.** 26. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

NOZAKI, Hajime. **Educação Física e o reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão.** 2004. 399 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

PORTELA, Viviane. **As diretrizes curriculares da Educação Física: Uma sistematização inicial do acúmulo do MEEF.** In: Caderno de Debates ExNEEF, Volume XIII, 2011.

SOUZA, Maristela da Silva; COUTO, Maíra Lara; MARIN, Elizara Carolina. **A relação entre as ciências sociais e as ciências naturais na formação em educação física do CEFD/UFSM.** – Pensar a Prática, Goiânia, v.17, n.1, p. 01-294, jan/mar. 2014.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física.** [Livro eletrônico]. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

TROTSKY, Leon. **Uma oposição pequeno-burguesa no Socialist Worker Party.** 1939. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/trotsky/1939/12/15_01.htm>. Acesso em: 19 nov. 2021.

UFRGS. **Projeto Pedagógico do Curso de educação física licenciatura e bacharelado.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021.

UFSM. **Projeto Pedagógico do Curso de educação física licenciatura.** Universidade Federal de Santa Maria. 2005. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/educacao-fisica/projeto-pedagogico>> Acesso em 15 fev. 2022.

UFSM. **Projeto Pedagógico do Curso de educação física bacharelado.** Universidade Federal de Santa Maria. 2006. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/educacao-fisica/projeto-pedagogico>> Acesso em 15 fev. 2022.

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O TRABALHO PEDAGÓGICO NOS CURRÍCULOS E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

*Erica Cordeiro Cruz Sousa¹
Josiane Cristina Clímaco²
Michele Rodrigues de Lima³*

1. Introdução

Em meio ao sentimento de luto pelas mais de seiscentas mil mortes de brasileiros(as) pelo vírus SARS-CoV-2 – número ampliado desnecessariamente pela incompetência do Governo Bolsonaro – é relevante destacar o imbricamento político daquele cenário de grave crise sanitária e econômica com o advento da reestruturação produtiva, do neoliberalismo e do conservadorismo, que acentuou a instabilidade e ações avessas aos princípios democráticos nas esferas da vida social, política e educacional, com impactos significativos na formação inicial (FI), continuada e na atuação profissional dos(as) professores(as) de Educação Física (EF).

Nesse contexto, apresentamos alguns questionamentos sobre a relação da Formação Inicial e Continuada (FIC) dos professores(as) de EF fomentada pelo Governo: a) Quais marcos legais propostos – aliados à compreensão das políticas públicas e de financiamento – de FIC atendem aos objetivos e necessidades da prática pedagógica do(a) professor(a) de EF? b) Como se dá a FIC dos professores de EF da BA (2019-2021)?

Para consecução desta pesquisa, realizamos estudos bibliográficos e documentais, além da aplicação de um questionário *on-line*, respondido pelos(as) professores(as). A pesquisa bibliográfica fundamentou o estudo. Já a pesquisa documental permitiu o desenvolvimento de um panorama das legislações acerca da FIC. O questionário coletou os dados acerca de como se dá a FC no contexto do trabalho pedagógico.

A investigação buscou identificar e analisar a realidade da FIC de

¹ Mestre e doutoranda em Educação pela UFBA.

² Mestre e doutoranda em Educação pela UFBA, coordenadora ANFOPE - BA, professora da rede estadual de ensino da BA.

³ Mestranda em Educação pela UFBA, professora da rede estadual de educação do Paraná.

professores(as) de EF que atuam na Educação Básica da BA. Valendo-nos dos estudos realizados pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), esse texto se fundamenta a partir do materialismo histórico-dialético (MHD) para identificar e analisar a realidade da FIC de professores(as) de EF que atuam na Educação Básica da BA.

O texto estrutura-se em quatro seções, além desta introdução. Na segunda, contextualizamos historicamente a FIC em EF. Na terceira, apresentamos a análise dos resultados e a discussão, a partir dos dados obtidos dos(as) professores(as) de EF da rede estadual e federal da BA. Por fim, as considerações.

Em coerência com os princípios do MHD, salientamos que os dados aqui expostos são dependentes do tempo histórico, das condições sociais, das contradições políticas e do sistema educacional.

Destarte, evidenciamos que o Governo Bolsonaro, sob a égide do neoliberalismo, impôs de forma acelerada, os processos de privatização, mercantilização, padronização e controle, sobretudo na FIC de EF, estabelecendo parcerias com o setor privado, fundamentadas pelas pedagogias do “aprender a aprender”.

2. Contextualizando historicamente a FIC em EF

Historicamente, a EF tem concepções gerencialistas, de viés tecnicista e biologiscista, que advém da “herança eugenista, higienista e militarista” (SOARES, 2004), as quais hegemonicamente corroboraram para disciplinar os indivíduos da classe trabalhadora, servindo aos interesses da burguesia.

Assim, faz-se necessário uma síntese da contextualização histórica da EF no Brasil sobre os aspectos que fundamentam a formação e trabalho docente. A partir da década de 70, inicia-se o movimento pela reformulação dos cursos de formação de professores(as). Esse articulou-se mais fortemente nas décadas seguintes, com os sistemas de ensino público e privado passando por diversas reformas educacionais, em âmbito estadual e local. Algumas dessas iniciativas foram mais abrangentes, atingindo todos os componentes do processo educativo; outras dirigiram-se a apenas alguns deles. Nesse processo, crescia o desafio com a qualidade da formação daqueles(as) que, em grande parte, eram responsáveis pela educação básica no país.

Ao longo da década de 90⁴, o movimento dos(as) professores(as) também criticou as fragilidades existentes nos cursos de licenciatura plena, que formaram os(as) professores(as) das mais diversas áreas do conhecimento, em particular, os cursos de EF plena, pois constataram-se os currículos mínimos legais, duração dos cursos e outras exigências.

Corroborando com as críticas a essas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (TAFFAREL, 1998, 1999, 2012; TAFFAREL, SANTANA e LUZ, 2020), a respeito do alinhamento legal acerca das tendências econômicas que desregulamenta o mundo do trabalho e historicamente controla, ajusta, enquadra as forças produtivas de trabalho por outros mecanismos, assim impõe a regulamentação da área, a fragmentação – licenciatura e bacharelado – na formação acadêmica, a criação de conselhos, a flexibilização, a terceirização, a privatização e a transferência de recursos públicos ao setor privado.

Taffarel, Santana e Luz (2021) apresentam os marcos temporais, com as respectivas normatizações referente às DCNs da EF:

QUADRO 01 – Marco temporal das Diretrizes Curriculares da Educação Física.

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

FONTE: Elaboração dos autores, disponível em: <https://periodicos.uff.br/edfisica-fluminense/article/view/49898>

Segundo Taffarel (2012), esses marcos correspondem a determinados graus de desenvolvimento das forças produtivas, graus de desenvolvimento da luta de classes, graus de desenvolvimento da correlação de forças entre trabalho e capital. Nesse sentido, esses ordenamentos são sustentados sob a lógica neoliberal, enfatizam os crescentes cursos de EF na iniciativa privada e na modalidade da Educação a Distância (EaD), tendo o Conselho Federal de Educação Física (Confef)

⁴ Na década de 1990, culminou com a fundação, a exemplo, da ANFOPE, entidade que vem liderando desde então a construção coletiva de uma base comum nacional para formação destes profissionais, e da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.

e o Conselho Regional de Educação Física (CREF) como aparelhos do Estado burguês, fortalecendo o viés fundamentalista, o aligeiramento, o esvaziamento teórico-prático científico, expurgando conteúdos nos currículos, impondo um filtro ideológico em programas, a divisão e fragilizando a FIC da EF, e, por conseguinte, refletindo no trabalho pedagógico.

Após três décadas, “as conquistas no campo da educação, asseguradas e incorporadas à Constituição de 1988, passam a ser questionadas por setores conservadores e empresariais da sociedade brasileira” (ANFOPE, 2021, p. 459), cujos interesses privados são antagônicos às demandas da classe trabalhadora.

Em 2016, tivemos o golpe “com seu viés parlamentar-jurídico-midiático-empresarial que alterou os rumos políticos do país”, “sendo impossível não pensar na análise de Marx sobre o Golpe de Estado, de 1851, na França” (Ibidem, 460-462), o qual elucida o desmonte da FIC, com a retirada de verbas e as reformulações – do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) – e a implantação do Programa Residência Pedagógica (PRP), através da Portaria nº 38/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Salientamos que, anterior a 2016, existiam Programas voltados à FIC, os quais, de acordo com Taffarel, Rodrigues e Morchbacher (2013), contemplavam:

Proposições Estruturais: formação de professores polivalentes, estrutura curricular envolvendo a formação pedagógica, programas de incentivo às licenciaturas, criação de bolsas de incentivo à docência, critérios de qualidade na formação de professores da Educação Básica, integração entre Ensino Superior e Educação Básica, incentivo aos professores universitários que se dedicarem à Educação Básica e; 2. Propostas emergenciais: contratação de profissionais liberais, aproveitamento emergencial de estudantes de licenciatura como docentes, bolsa de estudos para alunos carentes em escolas da rede privada, incentivo ao retardamento da aposentadoria, incentivo a professores aposentados, contratação de professores estrangeiros, uso complementar de telessalas (p. 69).

Tais proposições e propostas são necessárias, pois estavam alinhadas às metas 15, 16, 17 e 18, do Plano Nacional de Educação (PNE)⁵ para o decênio 2014/2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014, que se destinam à formação e valorização dos profissionais em Educação.

⁵ Conhecendo as 20 Metas do PNE em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf Acesso: 28 dez 2021

Em consulta às informações pertinentes aos programas e ações do Ministério da Educação (MEC)⁶, constatamos a precarização e extinção de alguns Programas⁷ para formação de professores durante o Governo Bolsonaro. Além da supervalorização das formações neoliberais, através do sucateamento das IEs, consequência da aprovação da Proposta de Emenda à Constituição nº 55/2016 (PEC do teto dos gastos públicos). A seguir, apresentamos acerca da FIC dos(as) professores(as) de EF na BA.

2.1 Formação Inicial de Educação Física

O Artigo 62 da Lei nº 9.394/1996 aponta que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” (BRASIL, 1996).

A partir dessa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), outras surgiram visando ampliar a reestruturação dos cursos de formação docente. Dentre esses documentos, podemos citar as DCNs para a formação de professores(as) da educação básica – Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002) e para o Curso de Graduação em EF – Resolução CNE/CES nº 7/2004 (BRASIL, 2004).

O artigo 2º das DCNs (BRASIL, 2002) indica que a organização curricular das licenciaturas deverá preparar o(a) futuro(a) professor(a) para desenvolver o ensino visando à aprendizagem do(a) estudante; saber lidar com a diversidade; promover atividades de enriquecimento cultural; aprimorar as práticas investigativas; elaborar

⁶ Programas e Ações do MEC pertinentes a FIC, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/acesibilidade-sp-940674614/29973-programas-e-aco-es-1921564125> (MEC, 2021) Acesso: 29.12.21

⁷ A saber: 1. PRODOCÊNCIA - Programa de Consolidação das Licenciaturas; 2. Pibid; 3. OBEDUC - Programa Observatório da Educação; 4. PARFOR; 5. Programa Novos Talentos; 6. Universidade Aberta do Brasil (UAB); 7. Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial; 8. PROINFO Integrado – Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional; 9. Projeto Gestor – Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica/Formação de Mestres para a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica; 10. PPGEA – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola; 11. PIQDTEC – Programa Institucional de Qualificação Docente para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; 12. Política de Formação em Educação de Jovens e Adultos; 13. Programa Escola Ativa – Educação no Campo; 14. Procampo – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo; 15. PROLIND – Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais – Educação Indígena; 16. Rede UAB de Educação para a Diversidade; 17. LIFE – Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores; 18. PROESP – Programa de Apoio à Educação Especial; 19. PROFMAT – Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional; 20. Pró-Letramento; 21. Rede Nacional de Formação de Professores; 22. Pró-Licenciatura; 23. Pró-Infantil; 24. Observatório da Educação Escolar Indígena; 25. Programa de Licenciaturas Internacionais; 26. Programa de Aperfeiçoamento para Professores de Língua Inglesa nos EUA; 27. Programa Ensino de Inglês como uma Língua Estrangeira; 28. Programa Aprofundando a Análise da Docência e Liderando a Aprendizagem (TAFFAREL, RODRIGUES, MORSCHBACHER, 2013, p.68)

e executar projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; utilizar metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.

Em relação aos cursos de licenciatura em EF, partimos da Resolução CNE/CES nº 6/2018, que institui as DCNs para os cursos de graduação em EF e dá outras providências, em seu art. 4º, destaca que “O curso de graduação em Educação Física deverá articular a formação inicial e continuada, tendo como premissa a autonomia do(a) graduando(a) para o contínuo aperfeiçoamento, mediante diversas formas de aprendizado” (BRASIL, 2018).

À vista disso, defendemos que a “formação inicial tem a necessidade vital de referenciar o projeto histórico de sociedade para orientar o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de EF da UFBA” (SANTOS JÚNIOR et. al 2009), e que o currículo de conhecimentos clássicos, articulados em complexos denominados de “fundamentos”, conteúdos específicos, práxis e trabalho científico, tem a perspectiva de superar a fragmentação da formação, contribui com a formação do ser humano em sua totalidade. Por isso, torna-se relevante compreender como está ocorrendo a formação de professores(as) em EF na BA, frente à sua especificidade relativa à docência na EF escolar.

Partimos do mesmo entendimento das Diretrizes Curriculares apresentadas pelo curso de licenciatura em EF, de caráter Ampliado, da UFBA:

O licenciado deve ter uma formação humana na perspectiva *omnilateral*, com uma consistente base teórica, sendo qualificado para o exercício de atividades profissionais que tenha como objeto as atividades corporais e esportivas da cultura corporal, parte importante do patrimônio histórico da humanidade e do processo de construção da individualidade humana entendida como um campo de estudo e ação profissional multidisciplinar cuja finalidade é possibilitar a todo cidadão o acesso aos meios e ao conhecimento deste acervo na perspectiva da transformação social é compreendido como direito inalienável de todos os povos (UFBA, 2011 p. 12-13).

Ao referir o currículo:

[...] não deve estar exclusivamente orientado para demandas de mercado de trabalho, mas sim, ter por base as reivindicações e as demandas históricas, baseadas nas necessidades e possibilidades humanas e seu desenvolvimento integral, na perspectiva da construção de novas formas de produção e relações da vida, a partir do âmbito da Cultura Corporal que constitui, em última instância, uma política cultural para a formação humana (UFBA, 2011 p. 21).

Isso significa ir além da dimensão do mercado de trabalho, no sentido de inserir-se nas lutas pelas transformações necessárias à superação da exploração da força de trabalho num mercado orientado apenas à obtenção da mais-valia⁸.

A FI do(a) professor(a) não pode limitar-se a um curso de licenciatura, pois esse não é capaz de atender às demandas impostas pelo trabalho pedagógico. Por isso, é importante a FC em exercício.

2.2 Formação Continuada de Educação Física

A formação continuada (FC)⁹ do(a) professor(a) em EF inicia na graduação e segue no percurso da atuação profissional. A primeira é realizada nos cursos de licenciatura; a segunda, em exercício.

Entre os anos de 1996 e 2015, um conjunto de projetos governamentais demarcou a FC de professores(as) no Brasil. Em decorrência disso, foram obtidos avanços, a exemplo, da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que dá possibilidade aos profissionais de educação a formação em serviço; Resolução CNE/CP nº 2/1997, que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio; Realização das Conferências Nacionais da Educação Básica (2010 e 2014); Aprovação do PNE, Lei nº. 13.005/2014 (BRASIL, 2014), das DCNs para a FC dos Profissionais do Magistério (Res. CNE n. 2/2015), as DCNs para a FIC em Nível Superior para Funcionários da Educação Básica (Res. CNE/CES nº 2/2016); o Decreto 6.755/2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a FIC dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica, reforçando a Lei nº 11.502/2007, que delega à Capes o fomento de Programas de FIC de professores(as).

⁸ Mais-valia é o termo utilizado por Karl Marx (1974) em alusão ao processo de exploração da mão de obra assalariada que é utilizada na produção de mercadorias

⁹ Vários nomes têm sido utilizados pela literatura educacional para se referir ao processo de formação de professores em serviço, sendo os mais utilizados: capacitação, aperfeiçoamento, treinamento, reciclagem, formação permanente, educação continuada, desenvolvimento profissional ou profissionalização.

Destacamos o Decreto 6.755/2009 – revogado pelo nº 8.752, de 2016 – a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, cujos princípios centrais eram:

- promover a melhoria da qualidade da educação básica pública;
- apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;
- identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;
- promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;
- ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social;
- promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos; e
- promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais.

Nessa perspectiva, em 2009, o MEC criou o Parfor, cuja finalidade era organizar, em regime de colaboração entre a União e os entes federados, a FIC dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica, tendo um amplo alcance em todas as regiões do país, formando cerca de 30.000 professores(as) que atuavam sem a devida formação (ANFOPE, 2018).

Cabe destacar os casos de imposição da subordinação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (ANFOPE, 2018) do Parfor, do PRP e o do Pibid, que, desde o golpe, passou pelo processo de descontinuidade, desmonte, redução e descaracterização, possibilitando ser substituído por um programa que prioriza a oferta a distância de cursos de formação, como os apresentados pelos Editais CAPES nº 05/2018, nº 06/2018 e nº07/2018.

Dito isso, observa-se que as contrarreformas sociais e educacionais impactam negativamente na formação de professores(as), ao impor uma lógica homogeneizada nos processos educativos e a vinculação intrínseca nas avaliações de larga escala nas/das instituições, para a geração de índices de desempenho que em nada asseguram a melhoria do ensino ou a qualidade dos processos formativos.

3. Formação Continuada de Educação Física nas Redes Estadual e Federal da BA: análise de resultados e discussão

Para verificar de que modo se dá a FC, no contexto político do atual governo da BA (2019-2021), dialogamos com os(as) professores(as) da região, através do questionário *on-line*, no mês de outubro de 2021. O questionário contou com 35 questões, sendo a maioria de múltipla escolha, organizada em três seções: [1] questões relativas à caracterização pessoal (gênero, idade, cor, escolaridade e o tempo de docência); [2] sobre a carreira docente, tipo e número de formações continuadas realizadas; [3] entendimento se a formação continuada em exercício realizada no período 2019 – 2021 atende ou não às expectativas.

De acordo com as questões relativas à **seção 1 – caracterização pessoal** – participaram 14¹⁰ professores(as) de EF, quanto à escolaridade: 1 licenciado(a), 3 especialistas, 7 mestres(as) e 3 doutores(as). Quanto: a) identidade de gênero – 1 preferiu não se classificar; 6 mulheres e 7 homens cisgêneros; b) idade – entre 25 a 59 anos; c) cor e a raça – 43% parda, 36% preta, 21% branca.

Em relação à **seção 2 – carreira docente, tipo e número de formações continuadas realizadas**. Atuam profissionalmente em oito (8) Territórios de Identidade (Extremo Sul, Irecê, Litoral Norte e Agreste Baiano, Metropolitano de Salvador, Recôncavo, Sertão Produtivo, Vale do Jiquiriçá e o Velho Chico), com tempo de serviço: 3 (mais de 20 anos); 2 (16 a 20 anos); 3 (11 a 15 anos); 3 (6 a 10 anos); e 3 (3 a 5 anos); nas seguintes modalidades de ensino: 1 Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), 2 Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e 4 no Ensino Médio (1º, 2º e 3º); integrando as redes de ensino: 8 somente Rede Estadual; 4 Somente Rede Federal e 2 da Rede Estadual e Privada; sendo esses, 11 efetivos, 2 Redas (Regime Especial de Direito Administrativo) e 1 temporário.

Segundo os dados do questionário, no que concerne ao tipo e número das FC, todos(as) os(as) professores(as) realizaram, no período (2019-2021), a saber: 12 nos cursos presenciais e a distância, 2 somente no presencial e 2 no semipresencial. Portanto, 50% sinalizaram que não investiram por falta de tempo, ausência da efetivação política nas instâncias governamentais, entre as quais se destacam a não especificidade da área, como previsto em Lei. Conforme

¹⁰ Para cada participante (P-nº) foi atribuído um número – de 1 a 14 – com o objetivo de manter o sigilo de identidade, respeitando assim os aspectos éticos. Todos foram informados sobre a pesquisa e consentiram em participar através da prévia autorização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

evidencia o relato:

Principalmente as condições de trabalho, salário e carreira. Para dar apenas alguns exemplos, no caso dos servidores públicos, o estado dificulta a essas pessoas afastamento para formação e/ou não garante tempo adequado na jornada de trabalho para que tal processo ocorra sem afastamento. As universidades públicas não conseguem atender esta demanda e ainda não conseguiram interiorizar o acesso à formação continuada. Quando este processo ocorre no âmbito privado, é caro e de qualidade, levando os professores a fazerem estes cursos apenas para progredir na carreira financeiramente, mas não para qualificar sua atuação (p-5).

Destaque também pelo não envolvimento dos(as) professores(as) e das instituições escolares no seu processo de construção; os horários das formações conflituam com os de trabalho. Deixando claro que o modo como a FC tem sido proposta não contribui para o trabalho pedagógico.

A seção 3 – entendimento da FC em exercício realizadas entre 2019-2021 – mostrou que a maioria dos(as) professores(as) consideram a FC um componente essencial para sua qualificação profissional, a exemplo de cursos de curta e longa duração, pós-graduação (*latu e strictu sensu*).

Na opinião dos(as) professores(as), em síntese, o trabalho pedagógico é compreendido no processo de ensino-aprendizagem, que seleciona, organiza, sistematiza e transmite o conhecimento/conteúdo, levando em consideração a tríade conteúdo-forma-destinatário para alcançar os objetivos desse processo e da humanização.

Segundo os temas para as FC entre 2019-2021, 14% dos(das) professores(as) apontaram que há consulta prévia aos(às) professores(as), ocorre “normalmente sem consulta” (P-3) e a temática é escolhida pelas instituições (SEC, Instituto Anísio Teixeira – IAT, Escola etc.), sem planejamento, sem relação com as necessidades do coletivo de professores(as), a exemplo dos dados analisados, a maioria destacou a ausência e a necessidade acerca da especificidade da área de EF, 14% do ensino de práticas pedagógicas para pessoa com deficiência (PcD) e 50%, o ensino Educação para as relações étnico-raciais. Priorizaram as formações em Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Já a contribuição da FC para o trabalho pedagógico sinaliza algumas contribuições, conforme aponta o seguinte relato “em parte, algumas formações qualificaram o uso das TICs para o ensino a

distância durante a pandemia” (P-10).

Os dados evidenciam que as propostas de políticas educacionais impostas pelo governo da BA peregrinam para limitações cada vez maiores referentes aos direitos dos(das) professores(as) em participar de FC relacionados aos seus interesses e à apropriação de novos conhecimentos.

4. Considerações Finais

Com o (des)governo Bolsonaro, ficou evidente o avanço do neoliberalismo, conservadorismo, racismo, sexismo, negacionismo, crise sanitária e econômica, acentuação da instabilidade e ações avessas aos princípios democráticos nas esferas da vida social, política e educacional.

Evidenciou-se a ausência da organicidade entre as Leis nacional, estadual e municipais acerca da FC, negligenciando as formações no geral, sobretudo na EF, o descompasso que agravou a efetivação do trabalho pedagógico. Tais normativas, por um lado, ainda culpabilizam os(as) professores(as) pela má qualidade da educação; por outro, ainda permitem que o governo se desresponsabilize das suas obrigações com as políticas públicas, ficando à mercê das políticas adotadas por cada gestão.

Corroboramos com a ANFOPE ao sinalizar que “a formação continuada é responsabilidade do Estado, dos indivíduos e da sociedade e vincula-se ao desenvolvimento pessoal e profissional dos professores articulada organicamente ao desenvolvimento da educação básica” (2018, p.128).

Por isso, é de extrema importância (re)pensar as estratégias que colaborem para superar as dificuldades enfrentadas pelos(as) professores(as), na EF Escolar, e na falta de apoio do Estado e das Instituições.

Seguiremos em defesa das políticas da FIC, da carreira, salário e condições de trabalho que valorizem o profissional, assegurando o reconhecimento social da profissão e a construção de uma concepção de formação de professores(as) para além das “competências e habilidades”. Contra a divisão da FI em EF e regulamentação do Sistema CONFEF/CREFs.

Por fim, solidarizamos-nos com as famílias enlutadas pelas vidas perdidas para a covid-19, devido à política genocida.

Referências

ANFOPE. **Contra a desqualificação da formação dos professores da educação básica:** manifesto em repúdio à homologação da Resolução CNE/CP nº 1/2020, 2020.

_____. **Política de formação e valorização dos profissionais da educação:** resistências propositivas à BNC da formação inicial e continuada. Documento Final do XX Encontro Nacional da Anfope, fev. de 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. **Resolução nº 02, de 26 de junho de 1997.** Programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Brasília, 1997.

_____. **Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro 2002.** DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

_____. **Resolução nº 7, de 31 de março de 2004.** DCNs para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, 2004.

_____. **Lei nº 11.502, de julho de 2007.** Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação CAPES. Brasília, 2007.

_____. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, 2009.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.** DCNs para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília, 2015.

_____. **Resolução CNE/CES nº 2, de 13 de maio de 2016.** DCNs para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior para Funcionários da Educação Básica. Brasília, 2016.

_____. **Decreto nº 8.752 de 09 de maio de 2016.** Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, 2016.

_____. **Resolução Nº 6, de 18 de dezembro de 2018.** DCNs dos cursos de graduação em Educação Física e dá outras providências. Brasília, 2018.

MARX, K. **O capital.** Coimbra, 1974.

SANTOS JÚNIOR, C. de L. *et al.* **A base conceitual sobre formação de professores e militantes culturais.** Salvador: EDUFBA, 2009.

SOARES, C. L. **Educação física: raízes europeias e Brasil.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

TAFFAREL, C. N. Z. **A Formação de professores de educação física e a licenciatura ampliada.** Jornada de Iniciação Científica do Curso de Educação Física/UFMS, Campo Grande, 2012.

TAFFAREL, C. N. Z.; RODRIGUES, R. F.; MORSCHBACKER, M. **A perspectiva da formação docente:** analisando reivindicações históricas e propondo táticas superadoras. v. 22, Universidade e Sociedade: Brasília, 2013.

TAFFAREL, C. N. Z; SANTANA; M. L; LUZ; S. F. **Formação de professores de educação física:** a disputa nos rumos da formação. v. 2, n. 01, Encontro Fluminense de Educação Física Escolar, 2021.

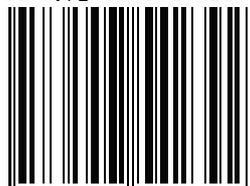
TAFFAREL, C. N. Z; SOUSA, E.C.C. **Dossiê considerações sobre o plano nacional de educação a política de formação dos profissionais da Educação e o programa**

institutos e universidades empreendedoras e inovadoras (FUTURE-SE). ANFOPE, 2019.

UFBA. **Projeto político pedagógico do curso de licenciatura em educação física.** Salvador: Faculdade de Educação – Licenciatura em Educação Física, 2011.

EDITORA E GRÁFICA DA FURG
CAMPUS CARREIROS
CEP: 96203-900
@editorafurg
editora@furg.br

ISBN 978-65-5754-239-2



9 786557 542392